
Enseñar a estudiar: algunas propuestas

Dirección de Educación Primaria Básica
Subsecretaría de Educación
Material destinado a equipos docentes



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Índice

Introducción	3
El enfoque de las áreas Ciencias Sociales	5
y Ciencias Naturales	5
Pensar el estudio en términos de resolución de problemas	5
La enseñanza, el estudio y los textos	17
¿Qué hacer con las técnicas de estudio?	27
Convertir en contenidos a ser enseñados la interpretación, producción y expresión de diversos discursos en las distintas áreas	31
El proyecto alfabetizador: articulación entre alfabetización inicial y avanzada.....	36
“Mandar” a estudiar si “no saben” estudiar. El docente como estudiante	38
Enseñar a estudiar: las buenas prácticas	39
Bibliografía	42

Edición y diseño:

Dirección de Producción de Contenidos

Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo

noviembre de 2006

Enseñar a estudiar: algunas propuestas

Introducción

En algunos casos, la planificación de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales resulta un listado de contenidos a “dar” a los alumnos que, en muchos casos, responde a los lineamientos de un “único” libro de texto que posiblemente ignore las orientaciones del diseño curricular y de otros documentos curriculares. Las planificaciones se convierten en un organizador de los temas “a dar” a los alumnos para que luego, necesariamente, los estudien porque serán evaluados por escrito. En esta sucesión, el estudio sólo aparece como la actividad del alumno consecuente con una actividad de enseñanza y previa a otra actividad de evaluación. La evaluación, entonces, se organizaría sólo en relación con “lo dado”, generalmente solicitándose que el alumno reproduzca o repita frases o situaciones similares a las desarrolladas al “dar el tema”. En estas condiciones, ¿qué significa estudiar para nuestros alumnos?

Si sostenemos que a estudiar se aprende estudiando, ¿qué acciones realizamos para “estudiar” un determinado tema? Esta puede ser una buena pregunta para proponer a los alumnos; las acciones que aparezcan pueden ser pistas acerca del sentido que han construido acerca del estudiar y la escuela tendrá que reflexionar con respecto a qué oportunidades se presentaron a los alumnos para que esto ocurra. Podrán aparecer acciones como: leer, resumir, escribir, investigar, buscar, memorizar, repetir, recitar, razonar, entre otras, pero cada una de ellas aportará sentidos diferentes. Habrá que ver cuáles son las que queremos promover.

Por otra parte, los alumnos y sus padres suelen decir que van a la escuela a estudiar, pero, ¿qué es estudiar? ¿Cuál es el sentido que se le otorga? Es importante reflexionar en torno a la construcción del significado del estudiar en toda la escolaridad. En nuestro

primer documento destacábamos que es necesario “partir de prácticas escolares que respeten las intenciones y sentidos que tienen las prácticas sociales de referencia. [...] Las primeras etapas de la educación formal de las personas corresponden al basamento sobre el que, posteriormente, podrán tomarse decisiones individuales que afectarán la vida futura de los individuos y, por ende, de la sociedad. Todas aquellas prácticas de enseñanza que se dirijan hacia la adquisición del conocimiento, no pueden imponerse por otra fuerza que no sea la de la significatividad social”.¹

Si la razón de estudiar determinado contenido sólo se encuentra en que tiene que ser “estudiado” porque luego será “evaluado” podríamos poner en duda el grado de significatividad que tiene para el alumno. Nos interesa, en este documento, compartir reflexiones en torno a los desafíos que supone la formación de los alumnos como estudiantes. A continuación, presentamos algunas de las cuestiones que proponemos para la discusión con los equipos docentes de cada institución.²

¹ Dirección de EGB. Documento de trabajo N° 2, *Las prácticas docentes*. La Plata, DGCyE, 2004.

² Este documento se elaboró a partir de lo trabajado con docentes de segundo ciclo, directivos e inspectores en las asistencias técnicas realizadas en distintos distritos de la provincia entre los meses de abril y julio de 2006, dentro del proyecto “Enseñar a Estudiar”.

El enfoque de las áreas Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

Pensar el estudio en términos de resolución de problemas

Planteamos, en primer lugar, la reflexión en torno al enfoque de las áreas, ya que la concepción acerca de cómo enseñamos y cómo aprenden los alumnos se vincula con la concepción acerca de cómo creemos que “deben estudiar” los alumnos.

En la Circular técnica N° 3/ 2004³ presentamos un proyecto de trabajo a partir de un problema seleccionado, ya que sostenemos que, de esta manera, podemos favorecer la construcción del sentido de los conocimientos al promover en los alumnos la reflexión sobre lo realizado, la forma de expresar estas reflexiones, las justificaciones, las argumentaciones, etc.

En ocasiones –y en muchos de los textos escolares que se utilizan en las aulas– los conocimientos en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales suelen presentarse de forma “desproblematizada”, promoviendo actitudes pasivas a partir de de un tratamiento poco significativo para los alumnos. Esta posición puede ser reforzada, en parte, por las formas en que aprendimos en tanto alumnos.

Veamos un ejemplo en el área de **Ciencias Naturales**.

Generalmente la relación entre las plantas y la luz se enseña recurriendo a experiencias en las que se trabaja sólo a partir de una planta: colocar una planta dentro de un armario (o en una caja de cartón cerrada) y otra de poroto similar (por lo menos en tamaño y cantidad de hojas) en una zona del aula a la que llega la luz. A partir de los resultados de dicha experiencia se suele concluir que las plantas necesitan de la luz para realizar el proceso de fotosíntesis ya que se supone que la planta que dejaron dentro del armario creció

³ Dirección de EGB. Circular técnica N° 3. Área de Ciencias Sociales. *Un proyecto para 4º año de la EGB*. La Plata, DGCyE. 2004

en dirección hacia la abertura por la que ingresa la luz. Luego, se explica brevemente el proceso de fotosíntesis o se lee en un texto y se da por finalizado el tema. Como forma de evaluación se solicita completar una frase o unir con flechas una oración en la que se pone algo similar a la conclusión.

Pero no siempre los resultados son los esperados, ya que cada tipo de planta requiere de diferente cantidad de luz al día para realizar el proceso de fotosíntesis. Por otro lado, tampoco se explica por qué algunas plantas se colocan en zonas sombreadas y otras a pleno sol. Dichas situaciones se advierten al leer las indicaciones de los sobres de las semillas que queremos sembrar o cuando se pregunta a la persona que vende plantas acerca del mejor lugar para colocarla. Por lo tanto, ¿por qué no comenzar a trabajar a partir de datos similares a estos? ¿Por qué no preguntarse sobre la diferencia en la disposición de los “yuyos” en terrenos de la escuela o cercanos a ella? En síntesis, no estamos planteando que la práctica de la experiencia no sea correcta, sino que es insuficiente para comprender la relación entre las plantas y la luz y que permite o puede permitir el inicio de varias experiencias sobre situaciones que aparecen en contextos como el patio o en diferentes canteros de la escuela.

Sostenemos que el planteo de un problema conlleva a los alumnos a la necesidad de “estudiar” (leer, buscar información, registrarla, intercambiar con otros, comparar con otras fuentes, etc.)

En la escuela podemos encontrar gran cantidad de plantas, generalmente hierbas (o “yuyos” como se las llama en el lenguaje cotidiano) que nadie ha sembrado allí. Ahora bien, estas hierbas no tienen una distribución pareja; en algunas zonas podemos encontrar muchas plantas juntas y en otras zonas menos cantidad o más dispersas. Estos datos permiten el inicio del trabajo con los alumnos ya que así planteados son parte de un problema; en principio, habrá que definir las preguntas. Por ejemplo:

¿Por qué la distribución de las mismas plantas no es igual en todo el terreno si la luz que recibe el lugar es la misma?

Evidentemente, trabajar sólo con la variable luz es insuficiente y será necesario comenzar a plantearse otras como: el tipo de suelo, la pendiente del mismo para determinar si es igual la cantidad de agua que recibe, etc. Otras posibles derivaciones o problemas que se relacionan con éste:

¿Por qué hay plantas que nadie ha sembrado en ese lugar?

La respuesta nos lleva a descentrarnos de la idea tan fuerte (de los alumnos de este nivel) de que sólo hay plantas en aquellos lugares en los que el hombre sembró. Pero, si a nadie se le ocurriría sembrar “estas hierbas”, ¿cómo llegaron aquí?

Es entonces, cuando el docente puede proponer la lectura de diferentes textos sobre las partes de las plantas y sus funciones centrándose fundamentalmente en la flor, el fruto y la semilla para llegar a los mecanismos de dispersión de estas últimas. A partir de estas lecturas, se puede investigar sobre las características de las hierbas, su alta producción de semillas y sus extraordinarios mecanismos de dispersión (tanto por el viento, en el caso del Diente de león o “panadero”, como por medio de los animales, por ejemplo, los “abrojos”).

Otra posibilidad es realizar una encuesta a personas que conozcan la historia de dichos espacios y preguntarles, por ejemplo, ¿siempre se dejó este lugar sin sembrar? ¿Por qué no se siembran otras plantas? Si alguna vez se lo hizo, ¿por qué se dejó de sembrar o transplantar?

Las respuestas podrán ir desde: “Las plantas se rompen con los juegos de los chicos en el recreo” hasta “no lo sé, nunca me lo había preguntado”. A partir de las lecturas y los análisis sobre las mismas pueden plantearse algunas hipótesis, que se pueden corroborar, sobre la forma en que han llegado las plantas a ese lugar, por ejemplo: ya sabemos que nadie las ha plantado para que estén allí y estas respuestas nos hablan de tiempo, tiempo de dispersión sin intervención humana. Pero seguimos sin explicar la distribución.

Para comenzar a trabajar sobre este otro problema podemos realizar con los alumnos un plano de distribución de las hierbas y preguntarnos qué características de la zona determinan dicha distribución. Generalmente, aparece primero la idea de mayor cantidad de agua en un lugar y menor en otro. Estas explicaciones merecen entonces un análisis:

si toda la zona recibe la misma cantidad de agua de lluvia, ¿qué determina la diferencia? Una posible solución es regando la zona en forma de lluvia de manera que aparezca la variable relieve, ya que algunas partes del terreno tendrán depresiones.

En el caso de que esto no suceda, o sea casi imperceptible, se puede realizar un plano de insolación; realizar observaciones de la zona en diferentes horarios y determinar la cantidad de luz que reciben. Estamos llegando, entonces, al comienzo de la tarea: la variable luz.

Como se ha visto, este ejemplo de trabajo sobre plantas nos lleva a pensar en situaciones reales, dentro de contextos reales (aunque dichos contextos se recorten a un terreno o a un cantero).

A partir de esta secuencia se pueden trabajar sobre las diferentes variables que intervienen en el crecimiento y la distribución de una población de plantas: la noción de competencia por el agua, la luz y el espacio.

¿Por qué utilizamos el ejemplo de las hierbas?

Porque ellas tienen un crecimiento muy rápido, gran producción de semillas y mecanismos de dispersión altamente eficientes. Y porque las podemos encontrar fácilmente en cualquier escuela y no es necesario tener para ello material específico. Además, se cuestiona la idea previa de que todas las plantas fueron “sembradas” por el hombre.

¿Por qué planteamos el trabajo sobre las variables agua y luz?

Porque las dos son variables que generalmente se trabajan en las clases pero descontextualizadas, recortadas del ambiente y a las que refieren la mayoría de las experiencias que se arman en las clases o se encuentran en los libros de texto.

¿Es suficiente recortar el trabajo a estas dos variables?

Ciertamente no. A partir de trabajos similares a éste se puede ampliar la idea a competencia entre plantas por el espacio. Estas nociones desarrolladas juntas nos dan un principio de análisis sistémico. Este análisis puede llevar a plantearse otro problema más amplio, por ejemplo: ¿por qué en la provincia de Buenos Aires hay tan pocos bosques teniendo un suelo y un régimen de lluvias casi ideal? Para ser explicada, esta pregunta necesita, además de este tipo de secuencia, una ampliación a la historia de la zona.

En el ejemplo de Ciencias Naturales vemos cómo el planteo de problemas, además de las fundamentaciones expresadas del enfoque del área, torna significativa para los alumnos la actividad de estudiar sobre determinado tema (en lugar de pensar que se tiene que “estudiar” el tema solamente porque luego será “evaluado”). Por otra parte, las acciones vinculadas al estudiar no se limitan a la lectura informativa de un único texto: se plantean observaciones, encuestas, lectura de otros portadores de texto como pueden ser los “sobres de semillas”. Será necesario, también, orientar a los alumnos y ayudarlos a reflexionar en relación con la necesidad de registrar la información, buscar la forma más adecuada para ello, qué es y cómo realizar una encuesta, etc. [Ver en este documento el apartado Convertir en contenidos a ser enseñados la interpretación, producción y expresión de diversos discursos en las distintas áreas].

Tomemos un ejemplo del área de **Ciencias Sociales**.

Muchas veces se plantean cuestiones ligadas a acontecimientos históricos que continúan la tradicional mirada político-institucional; es decir, una visión que tiene en cuenta sólo a quienes han alcanzado el gobierno (el virrey, el presidente). Se expone la historia como una sucesión de gobiernos y de las medidas que fueron tomando cada uno de los que ocuparon lugares de decisión (medidas económicas, políticas, sociales, por ejemplo). El desarrollo social aparece así, de manera simplificado, desproblematizado, podríamos decir casi ingenuo, dando la impresión de que los acontecimientos ocurren “porque sí”.

Presentamos a continuación el relato que aparece en un libro de texto acerca de las invasiones inglesas al Río de la Plata. El libro de texto es para cuarto año de EPB y circula habitualmente en nuestras aulas. Veamos:

Las invasiones inglesas⁴

La ciudad de Buenos Aires era el lugar de residencia del Virrey, sede de su gobierno, custodio del tesoro del Virreinato y, además, puerta de entrada de todas las rutas que llevaban al interior, hasta el Virreinato del Perú. Los invasores ingleses codiciaban todo eso y mucho más: querían vender sus productos, sobre todo las telas de algodón que se fabricaban en Inglaterra, y creyeron que la población los aceptaría después de una breve resistencia. Por eso, confiados, desembarcaron en 1806.

La defensa

El pueblo de Buenos Aires, de manera espontánea, decidió resistir la invasión.

Se luchó casa por casa hasta que los ingleses encerrados en el Fuerte se rindieron. Eso sucedió el 12 de agosto de 1806, Día de la Reconquista. Pero en lugar de abandonar el Río de la Plata, los ingleses ocuparon la ciudad de Montevideo y desde allí organizaron la segunda invasión. La población se preparó mejor. Los vecinos

⁴ Para trabajar del modo que estamos proponiendo los contenidos relacionados con las invasiones inglesas ver Bicentenario de la Reconquista de Buenos Aires (1806-2006). Subsecretaría de Educación, DGCyE, 2006. En versión electrónica en <http://abc.gov.ar> _o solicítelo en versión digital en el CIE más cercano.

reunidos en un Cabildo Abierto, confiaron el mando militar a Santiago de Liniers, el héroe de la Reconquista, y formaron milicias. De este modo todos los hombres que estaban en condiciones de combatir se presentaron en los diferentes batallones según su origen. Se crearon así varios cuerpos, pues todos, fuesen españoles, criollos, indios, negros o mulatos, querían participar.

Finalmente, los ingleses fueron derrotados el 7 de julio de 1807.

(El texto se encuentra acompañado de dibujos de soldados pertenecientes al cuerpo de patricios, arribeños y naturales).

A partir de la lectura de este material surgen algunos interrogantes en función de lo que planteábamos precedentemente.

¿Pueden los alumnos, a partir de esta exposición de los hechos históricos, determinar las motivaciones que llevaron a los ingleses a invadir el territorio del Virreinato del Río de la Plata?

Según lo que se plantea, la decisión fue tomada porque “codiciaban todo eso y mucho más”; codiciaban las rutas que llevaban al interior del Virreinato hasta el Perú, el tesoro custodiado por el Virrey y también querían vender sus telas.

Se presenta a los ingleses como “codiciosos” y casi podríamos decir que encaprichados por hacerse del dominio del Virreinato del Río de la Plata. En este sentido, no se aplican principios explicativos propios de las Ciencias Sociales, como la *integralidad* de los acontecimientos sociales, es decir, que lo sucedido en algún punto del mundo guarda relación, directa o indirecta, con lo que acontece en otros lugares. Así, las invasiones inglesas no pueden explicarse sin conocer los hechos europeos, que impactaron de manera directa en el desarrollo de las colonias hispanas en América. Los cambios económicos que se habían producido en Inglaterra a partir del inicio del proceso de industrialización generaron una modificación en las condiciones de producción, a partir de la utilización de la máquina a vapor, la organización del trabajo en las fábricas, la especialización de los obreros en la confección de una parte del producto; esto provocó que se produjera mayor cantidad de productos en menor tiempo y a menor costo. Para que el proceso de industrialización no se asfixiara era necesario que hubiera muchos consumidores en el interior del país, conseguir mercados en distintos lugares del mundo y poder exportar el excedente.

Por la misma época, las colonias inglesas de América del Norte se habían independizado. No olvidemos que Gran Bretaña es una isla y que para poder conectarse con el resto del mundo tenía que contar con una flota mercante que lo posibilitara. A esto se sumaba

la rivalidad existente entre Gran Bretaña y Francia, en la que gobernaba por entonces Napoleón, quien estaba llevando a cabo su plan de dominio en toda Europa. La flota británica y la francesa, aliada a la española, se enfrentaron en la batalla naval de Trafalgar; en esta batalla, Francia y España fueron derrotadas por Gran Bretaña. Napoleón, como representante de la burguesía francesa, conocía el golpe que esto le asestaba al proceso de industrialización británico y decidió prohibir el comercio de cualquier país europeo con ellos. Fue esta situación la que impulsó a los británicos a buscar nuevos mercados fuera del continente europeo. Además, la monarquía española, perdida su flota en Trafalgar, había quedado aislada de sus colonias americanas.

Tampoco se tiene en cuenta la *multicausalidad*, ya que un hecho social se produce por un sinnúmero de motivaciones y no se define sólo por una. A la situación que se vivía en Europa debemos agregar, por ejemplo, situaciones que se daban en el Río de la Plata. El desarrollo del comercio por medio del contrabando es una de ellas. La actividad comercial clandestina en el Río de la Plata fue alentada por la fundación portuguesa de Colonia del Sacramento, en la cual los portugueses y sus aliados ingleses incentivaban el contrabando. El contrabando fue la contracara del estricto monopolio comercial que los españoles habían establecido para sus colonias americanas y que producía faltante de mercaderías para la población con mayor poder adquisitivo, ya que los barcos hispanos llegaban espaciadamente hasta las costas rioplatenses. Además de estos aspectos, sería importante conocer cuáles eran las condiciones de seguridad en las que se encontraba la capital del Virreinato para enfrentar una invasión como la inglesa.

El *conflicto* es otro de los principios que no aparece, a pesar de que se está hablando de un enfrentamiento armado entre dos grupos. Esta aconflictividad es una constante en todo el relato. Como hemos visto hasta ahora, se suscitan no uno, sino una serie de conflictos y de complejas fuerzas en pugna: burguesía británica vs. burguesía francesa; monopolio comercial vs. contrabando; reinos con flota vs. reinos sin flota. Los involucrados en estos conflictos buscarán un camino para resolverlos; esa búsqueda motivará acciones y la toma de decisiones por parte de los sujetos sociales.

¿De qué manera puede problematizarse este planteo inicial?

Una alternativa sería preguntarse: si las posesiones españolas en América eran tan extensas, ¿por qué los ingleses decidieron realizar su incursión en el Río de la Plata y no en otro punto de los dominios hispanos?

También se puede indagar acerca de qué instó a los ingleses a ser tan persistentes ya que, aun vencidos en el primer asalto, intentaron una segunda vuelta desde Montevideo. Esta afirmación aparece en otro párrafo del relato sin explicación alguna.

También podemos analizar algunos enunciados del texto. Por ejemplo:

- “creyeron que la población los aceptaría”.

Esta afirmación carece de sustento ya que se vuelve a un planteo sin conflicto. Deberíamos preguntarnos ¿por qué creyeron que la población los aceptaría? Con lo cual tendríamos que bucear nuevamente en la multicausalidad, yendo a la situación interna que se vivía en el Virreinato del Río del Plata y, en particular, en Buenos Aires. Por ejemplo, las tensiones existentes entre los grupos sociales de la colonia producto de la política impuesta por la corona española.

La sociedad colonial tuvo una organización jerárquica y casi estamental. Los tres grupos superiores eran los funcionarios, que dominaban la administración y eran generalmente oriundos de la península; el clero, dedicado a las funciones espirituales y a la enseñanza y los vecinos principales que tenían a su cargo la actividad social y económica por medio del Cabildo, órgano político de las clases superiores. Estos sectores tenían sus privilegios y sus estatutos jurídicos propios, que los diferenciaban entre sí, aunque en conjunto constituían los sectores más elevados que establecían el ordenamiento social. Los criollos consideraban injusto el rango social alcanzado por los españoles –en muchos casos, eran sus padres– cuya hidalguía se limitaba a haber amasado una fortuna que los colocó en los altos cargos del Cabildo y del Consulado, a los que ellos se consideraban con mayor derecho. La burguesía criolla recibió el influjo de las ideas filosóficas e ideológicas predominantes, por aquel entonces, en Estados Unidos y Europa y aspiraba a conquistar el gobierno propio. Los grupos inferiores estaban compuestos por los negros esclavos, los indígenas y otros grupos producto del mestizaje.

Incluso con un sistema económico que dificultaba el crecimiento económico en Hispanoamérica, había algunos sectores que, a fines del siglo XIX, habían experimentado un auge, sobre todo el agropecuario y el minero. En muchos casos, fueron los criollos los que gozaban de los frutos de estos sectores y eran sus dueños. Pero se encontraban con la intermediación de los comerciantes españoles y la imposibilidad de comerciar libremente con barcos de cualquier bandera, especialmente ingleses.

Estas tensiones eran conocidas por los ingleses, por medio de informantes que les brindaban noticias acerca de la situación en el Río de la Plata. Fueron esos informes los que les hicieron suponer que su llegada sería valorada por los criollos como una forma de abrirse paso hacia la ruptura de relaciones con los españoles, la posibilidad de comerciar libremente y de comenzar a incidir en la toma de decisiones. Tal fue la importancia de esta suposición que, una vez instalados en Buenos Aires, tomaron esas medidas.

- “El pueblo de Buenos Aires, de manera espontánea, decidió resistir la invasión”.

Esta es una frase que encierra una mirada ingenua de los hechos, casi “color de rosa”, que plantea que todos participaron por igual, cuando vimos que se trataba de una sociedad casi estamental. Además, se muestra la causa de la resistencia como justa frente al opresor inglés.

Nada se dice acerca de qué motivó al “pueblo de Buenos Aires” a participar espontáneamente de la resistencia. Si Buenos Aires era una sociedad con un ordenamiento jerárquico en la que existían conflictos entre españoles y criollos, los grupos inferiores, como los negros, eran esclavos sin derechos, los indios y los mestizos no eran bien vistos por los primeros, ¿por qué habrán decidido participar de la resistencia? Todos esos sectores a los que se denomina “pueblo”, ¿habrán tenido los mismos móviles para participar? ¿Se habrá tratado de una participación espontánea o impuesta? ¿Por qué no aprovecharon la ocasión para librarse de las diversas dominaciones? En Gran Bretaña, por ejemplo, se había abolido la esclavitud. Los negros rioplatenses conociendo esta situación, ¿no pensaron que podían adoptarse medidas similares en el Río de la Plata al instalarse aquí los británicos?

Por otra parte, al hablar de “pueblo” se intenta generalizar a los sujetos sociales que participaron de esos hechos a punto tal de diluir su responsabilidad específica en los mismos. ¿Nos pusimos a pensar qué es lo que los alumnos imaginan cuando les hablamos de que el “pueblo” participó? Los invitamos a hacer la prueba con sus alumnos. Algunas de las respuestas posibles serán: que participó toda la población; que lo hicieron todos los sectores sociales, ricos y pobres; y también aparecerán ideas en torno a manifestaciones multitudinarias como las actuales. Debiéramos preguntarnos si “pueblo” en 1806 tenía la misma significación que le damos en la actualidad. Esto se reitera en un párrafo posterior del texto cuando se habla de “los vecinos”. ¿Qué piensan los alumnos cuando leen esta frase? ¿El concepto de vecindad tendría la misma valoración que le damos en la actualidad? Veamos quiénes eran los “vecinos” que determinaron que Liniers estuviera al mando de las milicias. El derecho de vecindad era de por sí, un estado social respetable. Se obtenía estando domiciliado en la ciudad, como jefe de familia y propietario urbano. Luego, a estas condiciones se agregó la posesión de caballos y armas debido a que el vecino estaba obligado a prestar servicio en la milicia, por sí mismo o por medio de algún representante –casi siempre algún esclavo negro–. Al amparo de estas normas, los principales vecinos mantuvieron mediante el ejercicio de los cargos concejiles en el Cabildo un imperio considerable sobre el resto de la población. Esto explica que pudieran participar del Cabildo Abierto en el que se decidió la entrega del mando militar a Liniers. A partir de los requisitos de vecindad, podemos deducir que sólo lo eran los españoles y los criollos adinerados y no toda la población, como se pretende en el relato.

- “confiaron el mando militar a Santiago de Liniers, el héroe de la Reconquista”.

Liniers aparece en el relato como “por arte de magia” y se lo sindicó como héroe. Esta frase encierra una concepción de la historia en la que sólo se rescatan aquellos personajes épicos, memorables y se presentan los acontecimientos como posibles sólo a partir de su accionar.

Según esta visión fue el accionar heroico de Liniers el que hizo posible la Reconquista; sin su participación ésta no hubiera podido concretarse. Sin embargo, esto contradice la introducción de cuantificadores como “el pueblo”, “todos los hombres”, “la población”.

¿Por qué se lo presenta a Liniers como héroe de la Reconquista y por qué se decide entregarle el mando militar? ¿Quién era Liniers? ¿Qué función desempeñaba? ¿Por qué se lo considera tan importante como para asignarle el adjetivo de héroe?

Al comienzo del relato se habla del virrey, de que Buenos Aires es la sede de su gobierno, es decir, se lo presenta de algún modo como la máxima autoridad del virreinato. Pero luego, resulta que no se lo vuelve a mencionar. Esto constituye otra marca de los relatos históricos tradicionales, que presentan los acontecimientos ligados entre sí de manera lineal y sólo a partir de una sucesión de grandes personajes; unos surgen mientras otros desaparecen sin que su rastro sea tenido en cuenta, cuando en realidad no desaparecen realmente, se reorganizan, establecen alianzas, revisan su proyecto, pero allí están, juntando fuerzas para disputar nuevamente el poder.

Nada se dice acerca de que una vez que llegaron los ingleses, Sobremonte, se dirigió hacia Córdoba llevándose el tesoro del virreinato y que una vez allí comenzó a organizar milicias para atacar a los ingleses. ¿Habrá sido Sobremonte un cobarde como lo pintan muchas versiones? ¿O habrá cumplido con su misión de custodio del tesoro como lo indicaba el mandato de la monarquía española?

Si Sobremonte era el virrey y tenía todo el poder, ¿por qué le quitaron el mando militar para entregárselo a Liniers? ¿No habrá existido oposición ante esa decisión? ¿Quién gobernaba? ¿Por qué los vecinos podían tomar decisiones tan importantes? ¿Qué pasó con Sobremonte?

- Según se dice “todos los hombres que estaban en condiciones de combatir”.

Además del cuantificador “todos”, al que hemos hecho referencia, se invoca a los que estaban en condiciones de combatir. Cuando el alumno lee el párrafo seguramente pensará en aquellos que estaban bien de salud, por ejemplo. Pero en realidad, la referencia es en función de los que pudieran costearse caballo, armas y manutención o tuvieran quien se las facilitara. ¿Quién o quiénes en el Virreinato, y en particular, en Buenos Aires estaban en condiciones de costear los gastos de la resistencia? ¿Qué objetivos perseguían, que los llevó a invertir tanto dinero en ella?

Se dice que se presentaron en los batallones “según su origen” y se menciona a españoles, criollos, indios, negros o mulatos sin hacer ninguna distinción respecto de la situación social diferenciada en la que vivían los integrantes de estas etnias. Reaparece la historia sin conflicto, ni intereses y se presenta a las diferentes etnias como si su condición social fuera ecuaníme. Preguntarse cómo era la vida de los integrantes de

cada una de estas etnias permitiría bucear en el modo en que estaban conformadas las familias; cuáles eran las tareas que realizaban cada uno de sus miembros; cómo eran las relaciones entre ellos; sus costumbres; cómo se vinculaban con el ambiente; cuáles eran los recursos con los que contaba el lugar; cómo eran sus viviendas y por qué tenían o carecían de ciertas comodidades; cómo era la vestimenta; si iban a la escuela y cómo era; en qué utilizaban su tiempo libre; qué valores privilegiaba cada familia; cómo eran los transportes utilizados y las distancias recorridas, entre otras cuestiones.

Como vemos, contenidos que en general se suelen trabajar de manera aislada y que se agotan en una clase, aquí se presentan enmarcados en el contexto de la sociedad colonial y como forma de analizar las contradicciones y tensiones existentes entre los diferentes grupos que componían la misma.

- “Finalmente los ingleses fueron derrotados...”.

Aquí surge la idea de que el paso del tiempo definió la finalización de la ocupación británica y no la resistencia organizada y los enfrentamientos entre ambos bandos. Se dejan de lado las acciones humanas que son las únicas –en el ámbito de lo social– que producen modificaciones para instalar esta capacidad en el tiempo, un tiempo que se corporiza y motoriza los cambios en la sociedad.

¿Cómo se resolvió la segunda invasión inglesa? ¿Por qué se resolvió en ese sentido? Esto llevaría a indagar la conformación de las fuerzas de cada uno de los contrincantes; cuál era su armamento; su pericia para la lucha; de qué manera se peleaba por entonces; cuáles fueron las estrategias empleadas por unos y por otros; cómo se desplegaron las fuerzas en el espacio del combate; qué ayuda se obtuvo de la población civil; cuáles fueron las dificultades que debieron enfrentar.

Es importante analizar la metodología de enseñanza por medio de problemas como forma de superar enfoques tradicionales. “Enseñar a resolver problemas implica poner el acento en la enseñanza de los procedimientos que dan lugar a la construcción de los conceptos, su apropiación y explicitación de manera adecuada, respetando el vocabulario específico de las distintas áreas”.⁵ La enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales a partir de problemas requiere de una construcción continua, sostenida a partir de una clara conciencia acerca de que este modelo deviene de un enfoque epistemológico tanto disciplinar como didáctico que entiende a los objetos de estudio como

⁵ Las prácticas docentes, op. cit.

sistemas complejos, dinámicos, conflictivos. Desde esta concepción de la enseñanza se rechaza la visión naturalizada que muchas veces podemos encontrar arraigada en las prácticas institucionales y áulicas, prácticas que presuponen que la mera descripción de las dimensiones del objeto son condición suficiente para su enseñanza.

Según lo analizado cabe preguntarnos si mediante el texto del manual propuesto como ejemplo se está enseñando Ciencias Sociales. La respuesta es clara, sólo se enfoca la cuestión desde la historia y desde una historia que no da cuenta de la complejidad de la realidad social. No se ubican espacialmente los lugares mencionados, las posibilidades que brindaron para que la invasión pudiera llevarse a cabo o los espacios de combate en la ciudad de Buenos Aires; estas que cuestiones ofrecerían datos aproximados de cuál era la dimensión de la ciudad por entonces. No se presenta con claridad el móvil económico de los distintos grupos. Nada se explica respecto de la rivalidad religiosa existente entre hispanos católicos y británicos protestantes; de allí podría derivarse cuál fue el rol de la Iglesia y por qué muchos católicos que consideraban al británico demoníaco y bárbaro, aceptaron participar de la resistencia. No se tiene en cuenta la *multiperspectividad*, a partir de la mirada de los diferentes grupos étnicos sobre la cuestión y, también, la mirada que los británicos tendrían acerca del lugar al que llegaron y de las personas con las que se relacionaron. Tampoco se toma en cuenta la *multiperspectividad* cuando no se citan autores/historiadores con opiniones distintas sobre el tema.

¿Alcanza este texto para dar cuenta de la complejidad de la realidad social vivida en Buenos Aires en 1806 y en 1807? Este interrogante abre paso al segundo tema que presentamos: los textos.

La enseñanza, el estudio y los textos

¿Conviene usar un solo texto? ¿Conviene que ese texto sea escolar? ¿Cómo trabajar con varios textos? ¿Qué ventajas da al alumno y al docente? Estas son algunas de las preguntas que se plantearon en los encuentros de trabajo realizados con los inspectores, directivos y docentes. Trataremos aquí de reconstruir algunas de las respuestas que se elaboraron junto con otras reflexiones que sirvan como orientación.

El llamado libro escolar, libro de texto o manual escolar es el material didáctico que más se utiliza en las aulas. Tiene un peso “propio” y una fuerte presencia en el cotidiano escolar. Los docentes lo tienen en cuenta a la hora de planificar y evaluar considerándolo como un auxiliar indiscutido de la enseñanza.

También las familias tienen una fuerte valoración positiva en cuanto a la presencia del libro de texto. En muchos casos, puede resultar una de las pocas formas de acceso a determinada información; en otros, resulta una posibilidad más.

Como todo texto, el libro escolar refleja un posicionamiento en relación con el saber, el modo de entender la relación del docente y de los niños con el conocimiento, entre otras cuestiones fundamentales. Si existe un único texto que se presenta en el aula se contribuye, de alguna manera, a generar la representación de un único modo de pensar y esto, en lugar de ser una herramienta más entre muchas posibles, en muchos casos, condiciona la enseñanza.

Si el acceso al estudio de un tema suele hacerse por medio de un texto único, ¿qué modelo de estudiante estamos formando? Es importante considerar el uso de una diversidad de textos para colaborar a que los alumnos puedan elaborar una mirada “crítica”, brindándoles la oportunidad de confrontación y complementariedad de distintas versiones sobre una misma cuestión y de fuentes documentales variadas.

En general los textos escolares son verdaderas síntesis, de las que difícilmente el alumno podrá sintetizar o subrayar lo más importante, porque esta actividad ya fue realizada de alguna manera por el autor. Además, un relato sintetizado resulta un texto de difícil lectura en tanto es una enunciación de conceptos y relaciones generalmente sin aclaraciones. Esto obliga al lector a “reponer” mucho significado en la letra escrita, es decir, le exige mucho conocimiento sobre el tema. Enfrentar al alumno a un texto de esta característica es darle más obstáculos que ayudas para apropiarse del objeto de conocimiento. Si a lo largo de su escolaridad primaria el alumno sólo se enfrenta a textos escolares que tienen la característica de ser enunciados sintéticos, difícilmente lo estaremos preparando a abordar textos de mayor complejidad y extensión, tal como lo requiere cualquier estudio sobre determinado tema o cuestión (en especial en su avance hacia otros niveles educativos).

En ocasiones, en los textos se apela a un lenguaje “banalizado” donde subyace la idea de que es necesario facilitar el aprendizaje evitando los términos técnicos y específicos del área (especialmente en el primer ciclo).

En muchos textos escolares se colocan negrillas a palabras clave del texto, culminando con ejercicios o cuestionarios que, con la excusa de la revisión del tema, no exigen pensar demasiado a los niños pues deben remitirse a las mismas. En este sentido, podemos afirmar que no constituyen ningún desafío intelectual.

En algunos casos, se recurre a recursos gráficos y visuales con diseños llamativos y coloridos que apuntan a cuestiones ante todo estéticas, más que informativas. Por ejemplo: se presentan fotografías de niños y niñas superpuestas a imágenes que no aportan ninguna información significativa, se incluyen personajes caricaturizados que “dialogan” con el lector interfiriendo la vinculación con el texto propiamente dicho y los conceptos que allí se tratan. Hay textos en los cuales podemos encontrar ilustraciones de tipo “animista”, constituyéndose en una información contradictoria y errónea, por ejemplo, un sol con anteojos, una nube que sopla, una semilla con chupete.

Si el único libro es el manual, se imposibilita que los niños amplíen sus conocimientos y que puedan poner en juego estrategias de lectura que les permitan interactuar con múltiples y variados materiales que poseen modos organizativos propios y diversos. El manual escolar puede ser un punto de partida o bien, otro más de los libros de consulta, pero no el único. La interacción con materiales especializados y con diferentes grados de dificultad a lo largo de toda la escolaridad permitirá a los niños ampliar sus competencias y estrategias como lectores (y como estudiantes).

Trabajar con diversas fuentes informativas puede ser una estrategia que torne significativas muchas de las actividades que puedan proponerse (leer, escribir, hablar o escuchar).

Por ejemplo, *leer en voz alta*. No es lo mismo que los chicos lean en voz alta una parte de una lectura que cualquiera de sus compañeros tendrá que continuar porque todos están leyendo el mismo texto a que, en una situación de estudio, con distinto material de información (manuales, folletos, revistas), el docente les pida a algunos que lean para todos, porque lo que han encontrado es muy interesante.⁶

A veces, el costo de un texto puede ser un criterio que prima sobre criterios pedagógicos. Pero, por ejemplo: ¿en un grupo de 20 alumnos preferimos tener 20 textos iguales o que con el mismo costo puedan comprarse 10 textos diferentes para ser utilizados durante todo el año por todos los alumnos?

⁶ Criterios para analizar prácticas de enseñanza de lectura y escritura, op. cit.

La posibilidad de interactuar con una variedad y multiplicidad de textos a lo largo de toda su escolaridad contribuye fuertemente en la formación del buen lector. “En el campo textual es válido el principio de la acumulación: el que conoce más textos puede entender y conocer más fácilmente otros nuevos. La cantidad de experiencia precedente, textual e intertextual, se convierte pronto en calidad de interpretación”.⁷

Ante la posible falta de textos y la limitación para acceder a diversidad de textos y de fuentes ¿cómo lograr que el aula sea un “centro de recursos para el estudio” garantizando la presencia de diarios, revistas, mapas, láminas, fotografías, trabajo con bibliotecas populares, redes de bibliotecas escolares, visita de posibles informantes al aula, utilización de la radio en la escuela, articulación con lecciones paseo, organización de museos escolares, intercambio de información entre escuelas, etc.?

Para las áreas de Ciencias Sociales y Naturales es esencial trabajar con otros portadores de texto: fotografías, diagramas, infografías o cuadros que generalmente no son explotados en las clases y que ayudan mucho para los problemas de comprensión. Este tipo de recursos aparecen en muchos textos escolares actuales y a veces cuando se fotocopian los textos se desdibujan y pierden su potencialidad. Comprender su importancia nos remitirá a la búsqueda del ejemplar (del que se sacaron las fotocopias para los alumnos) para su aprovechamiento.

Desde las Ciencias Naturales, como planteamos en el ejemplo desarrollado al comienzo de este documento, es importante plantear pequeñas investigaciones en contextos, en un terreno o en un cantero, ya que no sólo el espacio físico es un portador de información a leer, sino que a partir de las preguntas que van surgiendo aparece la necesidad de buscar otros textos, fotografías e infografías (en este caso sobre las hierbas), textos informativos, buceos históricos sobre el lugar (en el ejemplo se planteó el armado de encuestas a testigos de “esa historia”) para la construcción de informes parciales y totales.

Desde las Ciencias Sociales es importante considerar los espacios sociales tomándolos como objeto de estudio: el trabajo con los trazados urbanos, los edificios históricos, los espacios físicos que estructuran económicamente, políticamente o socialmente la ciudad... Se trata de la extensión del aula al espacio de existencia de la vida social.

A partir de lo planteado en la secuencia de Ciencias Naturales se puede inferir que el uso de un texto único es insuficiente, ya que los mismos en general presentan un párrafo informativo y luego aparece una experiencia que lo justifica o amplía un poco más. La síntesis del trabajo se encuentra en otro párrafo que se une a los desarrollados

⁷ Simona, R., “La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo” citada por Melgar, Sara en *Aprender a pensar: las bases para la alfabetización avanzada*. Papers Editores. 2005.

anteriormente. La idea sobre la que se basan es la explicación y la justificación de ella, pero la síntesis ya está dada en los párrafos iniciales o finales. La experiencia no abre, así, a nuevas preguntas y, trabajada aisladamente, no permite un enfoque más amplio.

Podemos sintetizar el esquema: un enunciado general (dicho en el título o en el párrafo inicial) y un desarrollo por “partes” de las diferentes variables intervinientes; por un lado la luz, por otro el agua, etc. La idea de la secuencia utilizada como ejemplo es diferente: abrir a nuevas preguntas que nos llevan a la necesidad de “estudiar” sobre determinado contenido; las preguntas van armando el contexto y nos llevan a “buscar” información en diversas fuentes (otros textos, otros informantes clave...), plantear nuevas preguntas, registrar la información que vamos obteniendo, relacionar esa información, etc.

En el caso del ejemplo de Ciencias Sociales vemos la necesidad de revisar los “textos” que trabajamos con los alumnos. Lo explicitado anteriormente en relación al enfoque del área, como las cuestiones que aquí planteamos para tener en cuenta en relación con los textos, pueden ser un insumo para que los equipos docentes establezcan acuerdos en este sentido.

Cuando decimos no trabajar con un texto único y no trabajar únicamente con textos escolares estamos abriendo la posibilidad a pensar con qué otros textos podemos trabajar en el aula y que no necesariamente hayan sido escritos para destinatarios niños y alumnos.

Será importante acordar o revisar los criterios de selección de textos escolares.⁸ Amerita considerar la selección del texto, el lugar que ocupa en la secuencia didáctica y el propósito para el que se lo aborda. Esta decisión no debería quedar a criterio exclusivo de cada docente en forma individual: la selección de textos escolares forma parte de la elaboración de la propuesta curricular de cada institución. Las orientaciones que se expresan en este apartado pueden servir de insumo para que los equipos docentes acuerden criterios de selección.

Continuemos con el desarrollo del ejemplo dado para Ciencias Sociales. Como planteáramos, alcanza ese texto para dar cuenta de la complejidad de la realidad social vivida en Buenos

⁸ Recomendamos tener en cuenta el siguiente material: “La selección de textos escolares como parte de la gestión curricular” disponible en el portal abc (<http://abc.gov.ar>). Si bien se indica como material de trabajo para coordinadores de tercer ciclo sus orientaciones son válidas para la EPB.

Aires en 1806 y 1807? Como hemos mostrado al tratar la cuestión de *pensar el estudio en términos de resolución de problemas*, para abordar desde las Ciencias Sociales el tratamiento de los contenidos, no basta con presentar un texto único, ni tampoco utilizar sólo material escrito. Presentar estos contenidos de ese modo sólo produce simplificar los hechos, descontextualizarlos, vaciarlos de conflicto, de multicausalidad y multiperspectividad.

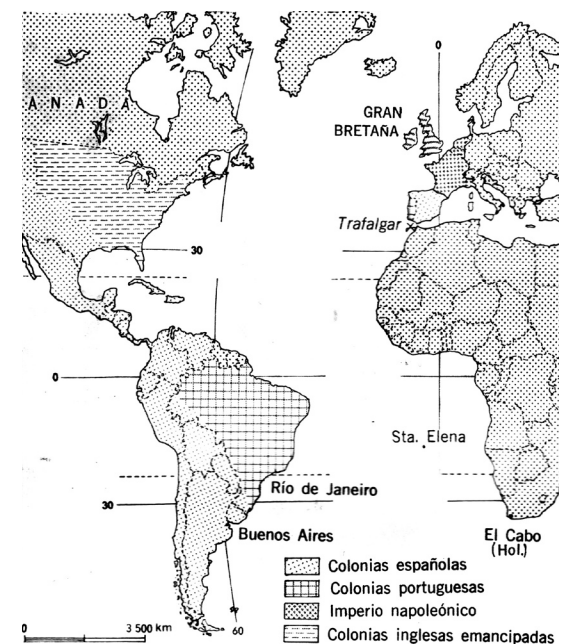
El trabajo con fuentes múltiples, escritas, visuales, materiales, audiovisuales, permite enriquecer la propuesta y posibilita el desarrollo de competencias ya que deben considerarse los procedimientos que conlleva el tratamiento de cada una de las fuentes de información de la Historia y de las Ciencias Sociales y, también, los procesos de conocimiento en los cuales se pondrá especial atención (observación, comparación, clasificación, interpretación, etc.).

Veamos algunas posibilidades para complejizar el planteo del texto que analizamos precedentemente.

Todas las sociedades se desarrollan en un espacio con ciertas características. El mapa es una fuente que representa la relación de las sociedades con el espacio.

La presentación de cartografía permite ubicar los lugares que se enuncian durante el tratamiento de los contenidos. Sirve para establecer qué problemas tendría una Inglaterra en pleno desarrollo industrial al ser una isla y necesitar mercados en los cuales depositar su excedente de producción; los alumnos podrán también dimensionar la importancia

del mercado norteamericano perdido debido a la independencia de los Estados Unidos. A partir de la escala gráfica, los estudiantes pueden averiguar las distancias recorridas por los británicos para llegar al Río de la Plata. El mapa permite observar la dimensión que tenían los dominios españoles en América, dato que contribuirá para avanzar en la determinación de por qué los británicos decidieron tomar Buenos Aires y no otra plaza. A partir de relatos que presentan una descripción de Buenos Aires en la época estudiada se puede solicitar la confección de planos, teniendo en cuenta los datos que brinda la descripción. Esta actividad implica un importante trabajo de selección del material de lectura por parte del docente, ya que el texto debe ser lo



suficientemente detallista y metódico como para que los alumnos puedan ir obteniendo las referencias a la hora de graficarlo.

Veamos un ejemplo:

La ciudad en 1806

“La parte densamente edificada de la ciudad formaba un triángulo, con su base en el Río de la Plata, desde la actual calle Chile, al sur, hasta la calle Córdoba, al norte, una quince cuadras, y con su vértice al oeste en el cruce de las calles Rivadavia y Libertad, a una diez cuadras del río. Los límites sur y norte eran debidos a pequeños arroyos, intransitables en tiempo de lluvia. El del sur se llamaba ‘de Vera’ o ‘del Hospital’, por correr al costado del hospital a cargo de los padres betlehemitas, en la calle Defensa, y en el norte el zanjón de ‘Matorras’, por haber sido canalizado.

Fuera de la parte descrita, seguían unas cuantas manzanas con ranchos, y luego de las quintas y las chacras. La ciudad tenía sus calles delineadas entre el río y la calle Callao, y entre las calles Brasil y Juncal pero, como muchas de las quintas, dentro de la planta urbana tenían más de una manzana, las calles eran muy a menudo cortadas por los cercos vivos de tuna, cinacina o mora que circundaban las quintas.

Las únicas calles empedradas malamente eran las que entraban en la plaza, y por sólo una o dos cuadras cada una. Lo demás era un fangal después de cada lluvia, y una capa espesa de polvo en tiempo seco.

[...] La actual plaza de Mayo estaba cortada en dos por una recova en la línea de la calle Defensa, y allí había una cantidad de pequeños negocios. La parte que quedaba frente al fuerte, se denominaba plazoleta del Fuerte, y la que quedaba frente al Cabildo, plaza mayor. El fuerte, residencia del virrey, ocupaba el lugar donde hoy está la casa Rosada. Sobre la plaza Mayor estaba la Catedral, entonces sin frontispicio, y el Cabildo que también servía de cárcel. Además, frente a ambas plazas, había un número de casas de dos pisos que, se comprobó en la reconquista, dominaban al fuerte.

La gente más calificada vivía cerca de la plaza, con preferencia, del lado sur. Casi los únicos edificios importantes eran las iglesias. Las casas particulares tenían, en general, un solo piso, con techo de tejas o azotea y con grandes rejas en las ventanas.

No había universidad, pero sí un colegio secundario, el de San Carlos. Las universidades más cercanas eran las de Córdoba y la de Charcas.

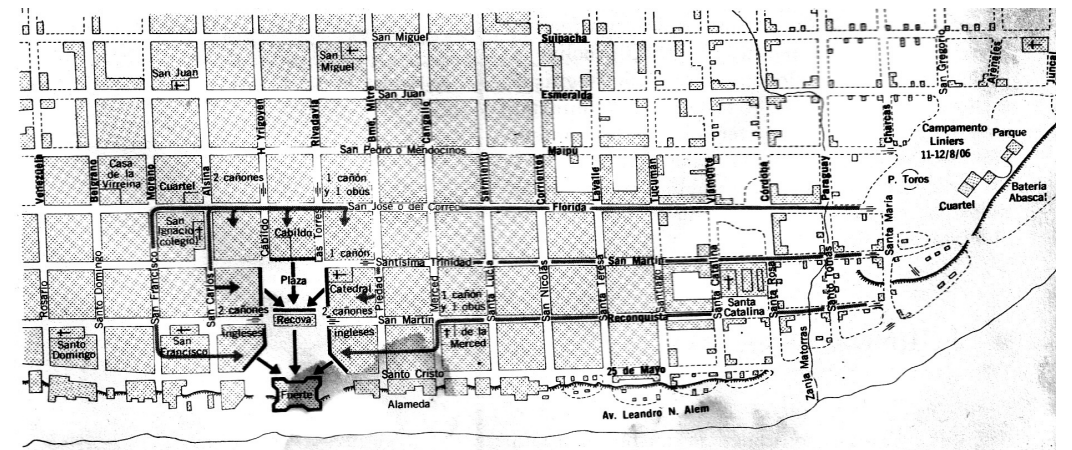
Había tres grandes cafés que, a falta de diarios, eran el centro de las noticias; el de Catalanes, esquina San Martín y Cangallo; el de Mallcos, esquina Bolívar y Alsina y la fonda Tres Naciones, esquina Bolívar y Victoria. La mejor fonda era la de los Tres Reyes, cerca del fuerte y en la calle 25 de Mayo, entonces Santo Cristo.

Tres eran los mataderos, en las actuales plazas Constitución, Once (llamado Miserere) y Recoleta.

Fuente: Roberts, Carlos, *Las invasiones inglesas*. Buenos Aires, Emece Editores, 2000, p.130 a 132 (Roberts es un historiador contemporáneo).

A partir de la descripción de Roberts, los alumnos pueden graficar la ubicación de los lugares descritos. También se les puede entregar copia de un plano actual de la zona en cuestión para que puedan guiarse para la graficación por la ubicación de las calles actuales que se mencionan en el relato.

Los planos confeccionados posibilitarán que tomen contacto con las dimensiones reales del Buenos Aires a comienzos del siglo XIX; el espacio habitado de la ciudad; su centro político, militar, cultural y económico; las características edilicias de las casas cercanas a ese centro y de las zonas periféricas al mismo; la distribución espacial de los edificios principales; las condiciones de las calles; de la zona de producción de carne y derivados para abastecer a la ciudad.



Los planos confeccionados por los alumnos pueden ser contrastados y reorganizados a partir de una puesta en común; incluso, entre todos, pueden elaborar uno único, tamaño gigante. Este puede servir:

- como plano de una maqueta de la ciudad que pueden construir entre todos con materiales que se reciclen (cajitas de cartón, etc.);
- para discutir (ayudados nuevamente por descripciones, en esta ocasión, con miradas contrapuestas) acerca de las estrategias utilizadas por las fuerzas de la resistencia para recuperar la ciudad y de las fuerzas británicas para sostener su posición. Pueden, incluso, traer soldaditos de plástico o construir los propios.

Para constatar que hubo una buena interpretación de la descripción, una vez confeccionadas las graficaciones, pueden compararse con planos como el que presentamos. En la comparación se tratará de determinar cuáles son las coincidencias, cuáles las diferencias con los planos confeccionados por ellos; cuáles les parece que fueron los motivos generaron las diferencias; qué otros datos agrega el plano histórico para ser tenido en cuenta; qué elementos hacen posible su lectura. Podrán discutir porqué no todos han realizado la construcción de esa graficación del espacio de la misma forma. Sin duda, variará según el lugar desde donde cada alumno haya decidido pararse como observador y comenzar a dibujar; seguramente, esto dependerá de aquello que a cada uno le impactó o interesó más de la descripción, que consideró más importante y decidió que fuera el centro de su graficación del espacio.

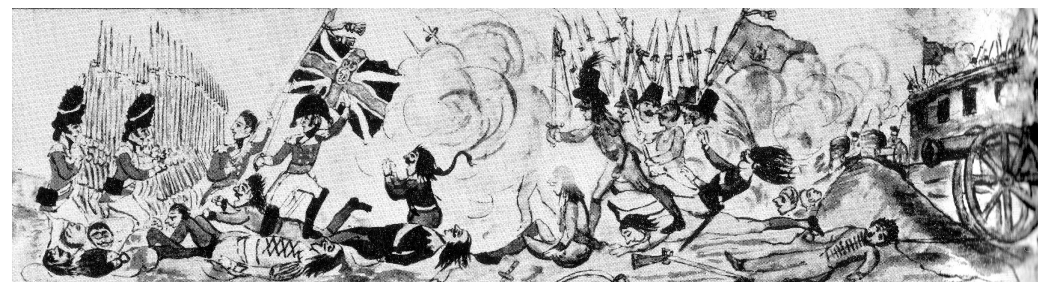
Seguramente, este trabajo servirá para que los alumnos –aquellos más avanzados– puedan ir desarrollando o poniendo en juego, la noción de recorrido, la orientación en el espacio inmediato y mediato, la inferencia de relaciones espaciales simples (ciudad-campo; marco y espacio natural).

Otra posibilidad interesante la brindan las fuentes estadísticas. Los datos de un censo de población –como el que aquí se propone como ejemplo– permiten que los alumnos puedan relacionarlos con las dimensiones de la ciudad y la campaña que se trabajaron precedentemente en los planos. También, permite conocer la composición poblacional por entonces; comparar la cantidad de población asentada en la ciudad en relación con la campaña; realizar inferencias respecto de porqué motivos vivían más personas en la ciudad; disparar la posibilidad de buscar respuestas en relación con las actividades que desempeñarían cada una de las etnias en los diferentes espacios, por ejemplo, qué actividades realizarían los negros en la ciudad; puede permitir la indagación respecto de porqué era tan escasa la población de indios, siendo ellos los habitantes originarios y, por ende, mayoritarios en estas tierras (evidentemente, en el censo sólo se contaban los indios “domesticados”, aquellos que entraron en contacto con el blanco y se incorporaron a las tareas que éstos les plantearon).

La población de Buenos Aires

Buenos Aires ciudad						
Año	Blancos	Indios	Mestizos	Negros	Mulatos	Pardos
1778	24.083	524	627	3.837	2.997	(?)
Buenos Aires campaña						
Año	Blancos	Indios	Mestizos	Negros	Mulatos	Pardos
1778	9.438	1.620	(?)	495	760	263
Nota: El signo de interrogación (?) implica que, por deficiencias, el padrón no especificó cifras.						
Fuente: Ravignani, Emilio, <i>Crecimiento de la población en Buenos Aires y su campaña</i> en Anales de la Facultad de Ciencias Económicas, tomo I, Buenos Aires, sin fecha de edición, p. 405.						

Otra fuente mediante la cual los alumnos pueden tomar contacto con la mirada que los ingleses tuvieron acerca de Buenos Aires –su arquitectura, población, modos de vida y los enfrentamientos que tuvieron con las fuerzas de la resistencia– es a partir de dibujos que los ingleses realizaron durante su estadía. Veamos:



Escena de la lucha frente a la Plaza de Toros. Dibujos ingleses de la época en Abad de Santillán, Diego, *Historia Argentina*, tomo I, Buenos Aires, TEA, 1981, p.358.

Se puede proponer a los alumnos que *observen* y *describan* lo que ven. El docente puede orientar con preguntas la descripción. Algunas preguntas posibles: ¿qué se observa en el primer plano? ¿En el segundo? ¿Qué están haciendo cada uno de los sujetos que aparecen en la representación? ¿Cómo están vestidos los contrincantes? ¿Qué armamento tienen? ¿Qué dibujos tienen las banderas que aparecen? ¿Cómo están organizados los soldados?

Luego se tenderá a que puedan *interpretar* lo observado, para que establezcan relaciones entre los elementos que componen la imagen, el juego entre los distintos planos,

las intencionalidades de los sujetos representados, la intencionalidad de aquel que confeccionó el dibujo... Algunas preguntas posibles: ¿Qué momento del día será el que representa el autor en la ilustración? ¿En qué lugar se ubicó el autor para dibujar? ¿Son todos hombres? ¿Son jóvenes? ¿Qué le estará diciendo el sujeto que aparece de rodillas al hombre que tiene enfrente? ¿Por qué habrá humo? ¿Cuál es la actitud de los soldados y sus jefes? ¿Qué le dirá el sujeto que sostiene la bandera a los soldados? ¿Qué función cumplen los hombres que se encuentran en el fondo, a la derecha de la imagen?

En la etapa de *síntesis* se propiciará la organización de la información obtenida y su relación con otras fuentes informativas. Se pueden elaborar cuadros comparativos, mapas semánticos que recuperen y organicen la información trabajada; elaborar epígrafes para la imagen; elaborar relatos que integren el trabajo realizado; completar la historia dibujando los acontecimientos previos y posteriores al hecho representado. En esta etapa, es importante que los alumnos emitan opiniones respecto de si el autor del dibujo estaría viendo directamente aquello que dibuja y también acerca de cuál habrá sido la intención al dibujar de esa manera.

Hemos presentado el trabajo con una serie de fuentes; no obstante, cabe aclarar que no se agotan en ellas, podríamos continuar enriqueciendo nuestra propuesta con la incorporación de fuentes materiales como objetos, vestimenta, armas, herramientas. Es cierto que para el tratamiento de contenidos como las invasiones inglesas el acceso a los mismos es poco probable, pero no debemos olvidar que las fuentes materiales permiten un trabajo a partir de la observación directa; es decir, teniendo el objeto frente a nosotros, pudiendo palparlo o, también, mediante la observación indirecta, por ejemplo, de un dibujo, una fotografía o un video.

Otra posibilidad es el trabajo con fuentes filmicas: videos y películas que se relacionen con la temática trabajada. La filmografía argentina tiene mucho material que sería interesante “hacer entrar” a la escuela a partir de una propuesta de trabajo andamiada por el docente.

¿Qué hacer con las técnicas de estudio?

Este interrogante apunta a una de las problemáticas centrales en torno a la enseñanza del estudio. Sostenemos que muchas veces el objetivo de por qué estudiar determinado tema se desvanece ante el protagonismo de ciertas técnicas de estudio.

En ocasiones se suele dar mayor énfasis a las técnicas de estudio por sobre el contenido. En este sentido, las “técnicas de estudio” se consideran como un contenido a enseñar independientemente del contexto y del propósito que tiene para el alumno estudiar un tema. La técnica en sí no es equivalente a la situación de estudio; toda técnica es un recurso para afrontar una tarea, por ejemplo, resaltar lo que es importante para el propósito de búsqueda de información que se está realizando en uno o más textos. La técnica está al servicio de un propósito de búsqueda, de organización o de comunicación de una información o conocimiento adquirido.

En algunos casos se enseñan técnicas de estudio en la primera parte del año escolar con el objetivo de que los alumnos puedan aplicarlas posteriormente. Se da por supuesto que un “entrenamiento” en técnicas de estudio (con “textos excusa”) garantizará posteriormente el acceso exitoso a otros textos, desconociendo las particularidades y desafíos que supone cada vez un nuevo texto.

En relación con lo anterior, en algunas instituciones se intenta resolver el problema de enseñar a estudiar distribuyendo en forma secuenciada las técnicas de estudio para cada año de escolaridad. (Por ejemplo: trabajar en 4º año exclusivamente la técnica del subrayado, en 5º año otra técnica...). Sostenemos que la necesidad de una “técnica de estudio” –en el sentido de herramienta para abordar un texto– debe estar en función del propósito que nos planteamos y la singularidad de ese texto. De lo contrario, se está enseñado algo que carece en esa circunstancia de significación. En todo caso, si vamos a enseñar una técnica determinada, la enseñaremos en la situación y en el contexto en que adquiere valor por su necesidad de uso.

Por otra parte, muchas veces se aplica la técnica del subrayado a textos escolares que son en sí mismos una síntesis conceptual. ¿Qué pretendemos cuando les pedimos que subrayen las ideas principales en un texto? (un interesante ejemplo para promover la discusión al respecto es el que se presenta en *Enseñar a estudiar en Ciencias Naturales*⁹)

Con respecto a la “técnica del resumen”¹⁰ muchos textos escolares privilegian esta actividad reduciendo la idea de estudiar a la de resumir. Es importante tener en cuenta que muchas

⁹ *Las prácticas docentes*, op. cit.

¹⁰ Nombramos la “técnica del resumen” como una de las técnicas que suele priorizarse en la escuela, más allá del sentido que pueda tener resumir un texto para el alumno.

veces se necesita la ampliación de un texto para su comprensión y estudio. La necesidad de ampliación o reducción debe estar planteada en un contexto real de comunicación que le otorgue sentido: ¿por qué nos resulta conveniente e indispensable resumir ese texto?

Por otra parte ¿a qué llamamos “resumen” en la escuela? Una cosa es si estamos llamando resumen a la transcripción de lo que se ha subrayado y otra, si consideramos al resumen como la elaboración de un texto que es producto de nuestra construcción de sentido del texto fuente; de este modo, el resumen se convertiría en un elemento central de la metacognición.¹¹

El resumen es un discurso que expresa la estructura conceptual que organiza jerárquicamente la información de las secuencias del texto base; es la macroestructura del texto, es decir, la representación de la coherencia global del texto¹². Es una construcción que supera la simple idea de subrayar lo que es importante y expresarlo luego con términos propios como habitualmente se observa en las prácticas escolares. Supone, en realidad, la aplicación de las macrorreglas de supresión, selección, generalización y construcción. Para decirlo de otro modo, enfrenta al alumno con la resolución de un problema muy complejo en el cual se ponen en juego el conocimiento letrado (sus saberes acerca de los géneros y de las marcas lingüísticas que los caracterizan), el saber conceptual propio del campo de conocimientos del que el texto trata y un saber hacer relacionado con los procedimientos para resumir un texto. “El resumen implica la realización de una estrategia de resolución de problemas en la que los conceptos se ponen en juego en el esfuerzo intelectual desarrollado para resolver la tarea”.¹³

Enseñar a resumir se constituye así en enseñar a estudiar, a resolver problemas por la necesidad de vinculación con el objeto, con la forma como está representado en el texto, con los procedimientos de selección, supresión, generalización y, finalmente, con la construcción de un nuevo enunciado, el “texto resumen” que dará cuenta de la atribución significativa que se ha realizado.

Muchas veces es imposible realizar la tarea de “resumir” un texto escolar. Los textos escolares de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en general, ya son en sí mismos resúmenes.

Tomando un ejemplo de contextos reales podemos decir que cuando el autor de una crónica periodística quiere escribir el copete (como texto resumen), no está ejercitando una técnica mecánica, sino que se enfrenta a diferentes tipos de conocimientos: debe

conocer sobre el tema; plantearse cómo decirlo teniendo en cuenta a los destinatarios y usar procedimientos específicos del resumen. Para un escritor eficiente, volver a leer el artículo antes de hacer el resumen es lo habitual. Sin embargo, en las prácticas escolares muchas veces se cree que para estudiar es necesario resumir primero.

Al pretender plantear una técnica de estudio como práctica escolar pensemos antes en cuáles son las intenciones y sentidos que tienen las prácticas sociales de referencia. Por ejemplo: ¿para qué necesitamos subrayar el texto que estamos leyendo? (Porque lo retomaremos para completar un informe, buscaremos en otros textos para poder compararlo, elaboraremos una síntesis sobre lo que investigamos, etc.)

Podemos discutir con nuestros alumnos ante el problema que estamos tratando cuál es la mejor manera de abordar los diferentes materiales con los que contamos: así aparecerá la necesidad de subrayar, sintetizar, ampliar, buscar otras fuentes de información, descartar algunas de esas fuentes, plantearnos nuevas preguntas, etc.

Ciertas “rutinas” que hacen al “oficio de ser estudiante” son necesarias y ayudan al alumno a organizarse ante el desafío de estudiar un tema. Es necesario que pueda contar con un bagaje que, progresivamente, se amplíe con formas diversas para “estudiar” un tema. En este sentido, debemos pensar que la construcción de ese repertorio podrá darse en la medida que sea frecuentado y sostenido a lo largo de la escolaridad, además de progresivamente ampliado.

Desde lo expuesto consideramos importante destacar que la enseñanza de las técnicas de estudio como práctica descontextualizada carece de significatividad y si éstas se constituyen en sí como prácticas estereotipadas, sin construcción de sentido, no serán ayuda para el estudio, sino formas de “como si”, vacías de contenido significativo.

A modo de ejemplo:

Decíamos que los libros de texto de Ciencias Naturales ya están resumidos. Cuando se trabaja, en cambio, con enciclopedias (ya sean electrónicas o de papel) los alumnos se enfrentan a otras problemáticas: no siempre el título es orientador del texto que le sigue o encuentran mucha mayor cantidad de información que la necesaria. Aquí sí aparece la necesidad de comprender primero un índice, después leer la información seleccionada y ubicar aquella

¹¹ Metacognición: capacidad de conocer, analizar, reflexionar acerca de los mecanismos y procesos de aprendizaje

¹² Van Dijk, Teun, *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Aique, 1990

¹³ Ana María Kaufman y Flora Perelman, “Resúmenes escritos: reconstrucción de un proceso investigativo” en Elichiry, Nora E. *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires, Manantial, 2000.

información que responde la pregunta que llevó a esa búsqueda. Seguramente, los alumnos se encuentran con una gran cantidad de vocabulario desconocido.

Podemos proponer a los alumnos que busquen algunas palabras en el diccionario pero al buscar dichos términos en el diccionario aparece otra problemática diferente: la polivalencia en el significado de las palabras.

Si buscamos la palabra “competencia” en un diccionario común nos encontramos con:

Competencia: acción de competir. Contienda. Disputa. Atribución dada a un juez. Incumbencia.

Si nos quedamos con estos significados estamos dando a los seres vivos una forma de racionalidad propia de los seres humanos. Si esta misma palabra la buscamos en un diccionario de Biología encontramos:

Competencia: interacción entre dos organismos encaminada a la obtención de una misma cosa. Puede tener lugar entre individuos de una misma especie o entre poblaciones de especies diferentes. La competencia afecta desfavorablemente al crecimiento y supervivencia de los organismos implicados en ella. Puede ser directa cuando ambas especies interfieren frontalmente o indirecta cuando compiten por la utilización de un recurso común a ambas que escasea.

Como se puede comprobar, en el segundo caso, la noción de competencia se explica dentro del marco dado por la Biología.

Por medio de este ejemplo cuestionamos la rutina de resumir un texto, casi como exclusiva y predominante actividad de estudio. En muchos casos, como los que presentamos, más que resumir se necesita ampliar el texto. Será fundamental la intervención del docente para “andamiar” esta actividad.

Convertir en contenidos a ser enseñados la interpretación, producción y expresión de diversos discursos en las distintas áreas

En todo itinerario de apropiación de saberes, es decir, en el estudio, las personas utilizamos macrohabilidades propias del campo de la lengua en tanto la circulación de la información se realiza por medio de lenguajes. El aprendizaje de las estrategias propias de esa práctica social forma parte del enseñar a estudiar.

La lengua no se restringe a un sistema de signos; es un instrumento de comunicación cuya expresión es el discurso. El enfoque comunicativo de la lengua supone aceptar la pluralidad de los usos discursivos reales y concretos para acceder a la cultura. Para que esto se logre los usuarios deben saber cómo la comunidad usa esa lengua para expresarse¹⁴. Poseer competencia comunicativa quiere decir algo más que poseer el conocimiento de reglas gramaticales para poder vincularse con éxito. Hay que saber cómo usar lo aprendido en contextos determinados para poder comunicarse verdaderamente.

Las estrategias, los modos de vinculación con el texto (en cualquiera de sus tipos y formatos), las formas de organizar la información, la planificación de las formas de comunicar lo que se ha aprendido son, entonces, contenidos a enseñar puesto que en la resolución de problemas se ponen en juego prácticas de lectura, escritura, de escucha y de decir en diferentes contextos y momentos del proceso de construcción del sentido y cada una de las estrategias y recursos también forman parte de los contenidos a enseñar.

Veamos algunos ejemplos:

Enseñar a “organizar en un cuadro” la información obtenida. Si el docente pretende que se organice la información en un “cuadro” de acuerdo con el propósito y la naturaleza de la información en cuestión, ese organizador deberá formar parte de lo que hay que enseñar. Es necesario ayudar a pensar que para que ese “tipo de cuadro” se convierta en un saber relevante, su aprendizaje se producirá en el momento en que se torna significativo; es decir, cuando la enseñanza no se base en una clase sobre “tipos de

¹⁴ Por otra parte, los usos discursivos propios de cada persona no deben convertirse en un obstáculo de acceso al conocimiento. Se debe trabajar reconociendo la diversidad sin que ésta se torne desigualdad, a la vez que se promueve el acceso a una lengua estándar.

cuadros” para organizar la información. Asimismo, se convertirá en un recurso en la medida que su utilización sea puesta en valor (porque es necesario leer la información que aparece en cuadros, u organizar la información y el cuadro aparece como el recurso más indicado o porque se considera que es la mejor manera de hacer circular una información para otros).

Enseñar a “tomar notas”. Una vez que ha sido presentada una situación problema para estudiar, se pone en marcha una secuencia de actividades que permiten dar respuesta al problema planteado; una posibilidad es la de “leer” distintos textos (documentos verbales, no verbales, icónicos). En contacto con la fuente de información, el alumno descubre datos, ideas que considera útiles para su propósito lector/ escucha y “necesita tomar nota” de ellas. Este es un procedimiento que constituye el oficio de estudiante: tomar nota de lo que se lee, de lo que se escucha o se observa. La toma de notas en tanto contenido a enseñar exige una cierta graduación en los discursos (con más o menos marcas que señalen la importancia de lo que se dice) y en el tipo de vinculación con el objeto (más o menos pautada, con pocas o muchas ayudas o en contextos más o menos protegidos). Se puede así pensar en ofrecer al alumno situaciones de escucha para que aprenda a tomar notas, por ejemplo, desde el discurso didáctico (en el cual el maestro reitera lo importante, anota el vocabulario específico en el pizarrón, espera a que el alumno registre, etc.) hasta la observación de una película o la escucha de una conferencia o de una entrevista en las que será más complejo determinar lo que hay que retener. A su vez, se pueden diseñar tareas de confrontación y de intercambio de notas hasta la transformación de las mismas en borradores del texto a producir. En todos estos procesos también se incluirán acciones para reponer información que no se ha considerado o registrado, facilitada por el dispositivo del docente, demandada por el propio alumno u obtenida por él en otras lecturas o por medio de preguntas a un especialista o al conferencista. La toma de notas, la elaboración de apuntes, son ejemplos de contenidos que corresponden a la formación del alumno como estudiante.

Enseñar a estudiar en segundo ciclo supone poner a los niños en contacto con géneros discursivos con los cuales han interactuado quizás en pocas ocasiones en el primer ciclo. También, significa acercarse a textos cada vez más complejos, leyendo y produciendo diversidad de textos informativos sobre múltiples contenidos de las distintas áreas según los propósitos que se plantean.

Para completar las orientaciones que venimos presentando, planteamos algunos interrogantes en relación con las competencias vinculadas a la *lectura, escritura y oralidad* que el alumno necesita como estudiante.

¿Qué competencias lectoras debe poner en juego?

- Aprender a buscar información en textos diversos: consultar índices, conocer abreviaturas, cómo obtener información de referencia;
- Aprender a localizar información en un texto;
- Aprender a leer la información paratextual: tapas, contratapas, etc., para saber si la información que buscamos está allí;
- Actuar como lectores críticos: que puedan cuestionar lo leído, confrontarlo con lo que ya saben, buscar indicios que le permitan confiar en esa información, desentrañar la perspectiva del autor;
- Identificar y diferenciar datos, ejemplos, relaciones causales o temporales, hipótesis, opiniones, nuevas preguntas que plantea el texto;
- Otras.

¿Qué competencias de escritura?

- Tomar notas para registrar información que se considera necesaria.
- Resumir para estudiar decidiendo la organización que se le dará al resumen.
- Planificar el propio escrito según el propósito (informar, opinar, convencer, etc) y lo que se quiere decir.
- Revisar el escrito mientras se está produciendo y los distintos borradores al finalizar asegurando la adecuación, la coherencia y la corrección (eliminando lo no pertinente y conectando las distintas partes del texto).
- Recurrir a distintos materiales de consulta (libros de gramática, diccionarios, modelos textuales, etc.).
- Utilizar el léxico específico del género o tema.

- Diagramar el propio texto según elementos paratextuales (armar cuadros; seleccionar el tipo de letra, colocar negrillas, elaborar un índice...).
- Otras.

¿Qué competencias vinculadas a la oralidad?

- Planificar las intervenciones de una exposición o de un debate;
- Exponer para destinatarios del ámbito escolar y otros de diferentes grados de formalidad;
- Discutir proponiendo criterios sobre los cuales centrar la discusión;
- Narrar experiencias propias, del ámbito escolar y social que se vinculen con los temas que se están desarrollando.
- Reflexionar sobre la propia actuación oral reorientándola, si es necesario.
- Otras.

Las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales aportan el contexto significativo para el aprendizaje de contenidos del área de Lengua.

Veamos otros ejemplos:

Desde las Ciencias Sociales	Desde la Lengua
Nos interesa el trabajo con distintas fuentes: diferentes textos, fotos, planos, esquemas, diarios, transcripciones de testimonios orales, etc.	Nos interesa familiarizar a los alumnos con un tipo de situación de lectura – mucho más compleja y exigente– que tiene que ver con situaciones con las que se verán frecuentemente enfrentados en el avance de su escolaridad. Nos interesa también conectar a los alumnos con multiplicidad de materiales de lectura de manera que adquieran progresiva autonomía en su manejo.
Desde las Ciencias Naturales	Desde la Lengua
Nos interesa que los alumnos aprendan a obtener información de un texto, especialmente cuando la observación directa del fenómeno o la experimentación no es posible por diversas razones	Nos interesa que aprendan a consultar catálogos, índices... que localicen la información que están buscando.

Como docentes brindaremos oportunidades para:

- leer juntos parte o la totalidad del texto;
- los orientaremos para realizar relecturas parciales;
- los ayudaremos a recuperar información;
- les aconsejaremos ampliar la información recurriendo a...
- les sugeriremos marcar el texto, tomar nota, realizar esquemas;
- organizaremos intercambios entre los compañeros, los ayudaremos a fundamentar las explicaciones, a plantear nuevas preguntas;
- los ayudaremos a identificar datos, ejemplos;
- organizaremos puestas en común de la lectura en función del propósito que se tenía, por ejemplo, obtener información acerca de...
- los ayudaremos para organizar la información en cuadros, esquemas, breves informes...
- etc.

¿Y el área de Matemática? Si bien en este documento estamos poniendo especial énfasis en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, debemos tener en cuenta la presencia de “textos” que utilizan el lenguaje del área de Matemática en estas áreas.

Muchos contenidos del área de Matemática aparecen contextualizados en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Por ejemplo: La lectura de gráficos estadísticos en sus diversas formas de representación de la población del país, la comunicación de los datos obtenidos en una encuesta, la interpretación de cuadros con datos numéricos, la interpretación de la escala en un mapa, el registro de las variaciones de temperatura en una experiencia, la interpretación de la información de un análisis de sangre que nos permite identificar sus componentes, etc.

Por otra parte recordemos que también enseñamos a estudiar en el área de Matemática, tal como lo expresáramos en el primer documento del proyecto.¹⁵

¹⁵ Las prácticas docentes, op. cit.

Desde lo expresado resaltamos la necesidad de considerar estas vinculaciones a la hora de planificar y realizar acuerdos que posibiliten las articulaciones necesarias entre los distintos docentes más allá del grado o área a cargo.

El proyecto alfabetizador: articulación entre alfabetización inicial y avanzada

Considerar el estudio como objeto de enseñanza es una responsabilidad de todos los docentes de EPB (decimos todos los años y todas las áreas). Sostenemos que así como la tarea de alfabetización no culmina en el primer ciclo, la enseñanza del estudio no debe comenzar recién en el segundo ciclo. Si bien nos proponemos como una de las metas del segundo ciclo que los chicos aprendan a estudiar, tomando especialmente como objeto de estudio las ciencias sociales y las ciencias naturales, la construcción de las condiciones de su concreción comienzan desde el primer ciclo.

“En la actualidad las demandas científicas tecnológicas y la vertiginosa producción de información nos llevan a replantear cómo enseñamos y reflexionar sobre nuestras actividades áulicas. [...] Un niño que debe vivir en un mundo de continua producción de información, debe aprender a buscar, analizar y seleccionar información, para ello desde del primer año de EPB se deben establecer criterios y definir formas de trabajo, que faciliten la lectura de textos informativos [...] Se sostiene que ésta no es solo tarea del maestro de “lengua” sino de todo el equipo docente de la escuela”.¹⁶

Desde este sentido planteamos la necesidad de garantizar la posibilidad de que los alumnos de primer ciclo puedan interactuar con una multiplicidad y variedad de textos en todas las áreas. En general, las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales tienen escaso tiempo didáctico en este ciclo de la escolaridad y los textos de estas áreas suelen ser simplificados, esquemáticos y poco significativos para los alumnos. Esta discontinuidad y ruptura con el segundo ciclo constituye un obstáculo para la continuidad del proyecto alfabetizador.

Podemos hablar de una alfabetización inicial (o primera alfabetización) pero el proyecto alfabetizador no se agota en el primer ciclo. La alfabetización avanzada (o segunda

alfabetización) apunta al “dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan un desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos de conocimiento”¹⁷. La alfabetización avanzada “instala estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas”¹⁸. Estas competencias se construyen a lo largo de toda la escolaridad y la trascienden y el aporte del segundo ciclo de la EPB en este sentido es fundamental. La alfabetización avanzada debe consolidar los conocimientos y estrategias adquiridos en la alfabetización inicial y dejar al alumno en condiciones de “gestionar por sí mismo lecturas y escrituras diversas, cada vez más extensas y complejas”.¹⁹

Cuando se estudia, se dan situaciones de lectura, escritura y oralidad cada vez más complejas según el momento del proceso de construcción de sentido en el que nos encontremos. Por lo tanto, contribuir a la alfabetización avanzada implicará promover situaciones en las que las estrategias de lectura, escritura, habla y escucha (uso de organizadores, toma de notas, elaboración de apuntes, reformulaciones textuales de diferentes tipos, diseño y producción de ayudas y soportes para la oralización de lo aprendido o de lo que se desea comunicar y la producción de textos) sean objeto de enseñanza en el marco del estudio de otros contenidos en todas las áreas. Todas las áreas de enseñanza participan y contribuyen al proyecto alfabetizador, a su vez “el proyecto alfabetizador de la escuela contribuye a la profundización de los conocimientos en todas las áreas.”²⁰

Si pensamos en el desarrollo de la alfabetización como proceso social, resultan fundamentales las relaciones que los niños puedan establecer con personas que les sirvan de modelo lector y escritor; en consecuencia, debemos reflexionar acerca de las oportunidades que tienen los niños para encontrar en su escolaridad modelos en relación a ser estudiante.²¹

Queremos destacar que nuestro planteo del proyecto alfabetizador apunta a posicionar al sujeto que aprende en el centro: su construcción como persona y como ciudadano autónomo, reflexivo, crítico, creativo, activo y transformador de su realidad.

¹⁷ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada*, 2002.

¹⁸ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (ibídem).

¹⁹ Melgar, Sara, op. cit.

²⁰ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Condiciones del proyecto alfabetizador: propuestas de trabajo en el aula para la alfabetización en las áreas del currículum*, 2002.

²¹ En especial debemos reflexionar en escuelas que atienden a niños en las que la posibilidad de encontrar esos modelos son posiblemente acotadas.

¹⁶ Dirección de EPB, Circular técnica N° 3. Áreas curriculares: Ciencias Naturales y Lengua. Proyecto para 1º año “Por un caminito”. La Plata, DGCyE, 2005.

La alfabetización avanzada debe garantizar el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social de manera que permita:

- el acrecentamiento de las posibilidades de aprendizaje en los distintos campos de conocimiento;
- un desempeño autónomo y crítico en la sociedad.

La noción que todos conocemos de estar alfabetizado en la escuela pasó de tener una significación unívoca a una plural, puesto que actualmente la función alfabetizadora de la escuela requiere proveer a los diferentes sectores de la sociedad de herramientas complejas que le permitan utilizar la lengua escrita con rango de ciudadanía. Esto supone para cada persona, el dominio que otorga informarse acerca del mundo, comprenderlo y la posibilidad para decidir cómo transformarlo o mejorarlo. De este modo, la alfabetización se aleja de la visión restringida del simple descifrado del sistema de escritura para transformarse en una noción ideológica compleja que incluye formar seres críticos capaces de tener su propia posición frente a los objetos socialmente validados. En palabras de Emilia Ferreiro: “La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma. No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores)”²².

“Mandar” a estudiar si “no saben” estudiar. El docente como estudiante

Si decimos que los alumnos no saben estudiar... ¿qué nivel de corresponsabilidad puede plantearse en cada uno de los niveles de gestión? ¿Qué oportunidades de aprendizaje fueron brindadas a los alumnos para que pueda formarse como un lector, hablante, oyente y escritor autónomo, con capacidad para plantearse desde el inicio de su escolaridad los problemas básicos de la lectura, la escritura y la oralidad? ¿Qué sucede cuando “se manda a estudiar”? ¿De qué manera se considera a la familia y al contexto: cómo posibilidades o como limitaciones? ¿Qué acuerdos se establecen con

²² Extraído de la conferencia “Leer y escribir en un mundo cambiante”. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV, México.

las familias? ¿Queda la tarea de estudiar relegada exclusivamente a la tarea solitaria del alumno en su casa o se enseña a estudiar en el aula? ¿Cuando se pide “información”, cómo significamos esa búsqueda para los alumnos?

En la circular N° 2/2004 –Ciencias Naturales– la búsqueda de información acerca de cómo y con qué materiales se envasaban los alimentos en otras épocas se realiza por medio de los familiares o personas mayores. Es importante destacar tanto el uso de otras fuentes de información, como la revalorización de los saberes de las familias independientemente del contexto de origen. Además, esta búsqueda promoverá un necesario trabajo con las formas de registrar y comunicar la información que se obtiene

Para que el alumno construya “el oficio de ser estudiante” será necesario, como señalamos anteriormente, implementar y sostener rutinas de estudio desde el inicio de la escolaridad. Así como un aviador necesita muchas horas de vuelo asistido, el alumno necesita muchas “horas” (tiempo) de estudio andamiado por el docente.

Por otra parte, al reflexionar en torno a la enseñanza del estudio, se hace necesario pensar también el rol del docente como estudiante... ¿Qué rol desempeña el docente como estudiante a su vez, como sujeto que tiene saberes, pero los confronta en su formación continua en una actuación lectora, escritora y de hablante? ¿Cómo muestra el docente que busca, que organiza, que escribe, que lee y que da cuenta de lo que ha leído, escrito, al tiempo que escucha otras versiones y las considera? ¿Cómo el docente muestra también que el saber se construye y que toda síntesis es provisoria y factible de ser confrontada y modificada (enriquecida, corregida, reelaborada con mayor precisión)? Todas estas preguntas apuntan a poner en discusión en cada institución algunas de las “rutinas” instaladas en relación con el estudio.

Enseñar a estudiar: las buenas prácticas

A continuación enumeramos una serie de prácticas que pueden contribuir a la formación del alumno como estudiante. Esta enumeración de prácticas, identificadas y reconocidas como “buenas” en las diversas instancias de trabajo realizadas, es incompleta. Seguramente en el trabajo cotidiano de los maestros existen otras prácticas y experiencias que merecen este reconocimiento y constituyen un potencial que puede ser recreado en otros cursos de la misma institución y entre otras instituciones. En este sentido, consideramos que una tarea importante a realizar por los equipos docentes de cada institución será el relevamiento, registro y sistematización de esas experiencias así como la posibilidad de pensar juntos estrategias que permitan fortalecerlas.

- La inclusión del maestro bibliotecario y del maestro recuperador en proyectos específicos.
- La importancia de la socialización, difusión e intercambio de proyectos entre escuelas.
- La asunción del proyecto alfabetizador por todos los docentes de la institución.
- El establecimiento de acuerdos institucionales con respecto al leer y escribir en todas las áreas.
- La inclusión del bibliotecario en el proyecto alfabetizador a partir del conocimiento de los recursos con los que cuenta la biblioteca institucional; las posibilidades de los préstamos interbibliotecarios (por medio de su trabajo en redes de bibliotecas) y los diversos recursos con que cuenta la comunidad ya que es un integrante de la institución que enriquecerá las propuestas y las planificaciones de los docentes.²³
- Las experiencias de proyectos intra e interescolares, ferias de ciencias, periódicos escolares, etc. donde el “estudio de un tema” aparece como una actividad contextualizada y significativa.
- La participación en concursos que conlleven la necesidad de “estudiar” sobre determinado tema.²⁴
- Las investigaciones de tipo histórica realizadas por los alumnos con motivo del aniversario de la escuela –ciudad– distrito.
- El intercambio entre alumnos de una misma institución (cuando un grupo de alumnos informa a otros acerca de algún tema estudiado)
- La asignación de “espacios” en las escuelas para información e intercambio (Por ejemplo leer y escribir para confeccionar una cartelera informativa)
- La necesidad y la importancia de generar instancias de intercambio entre escuelas rurales (intercambio por medio de distintos medios de investigaciones, informes, registros, etc. realizados por los alumnos)

- La participación de los alumnos en la planificación de la secuencia a seguir para resolver las necesidades de información que permitirán resolver la situación problemática planteada, es una interesante manera de involucrar a los alumnos y a sus familias en la búsqueda de diversos soportes y formatos. Esta planificación puede ayudar a “ir a los textos” con preguntas precisas, éstas facilitan la búsqueda, la selección, el registro (que permitirá volver a la información cuando la necesitamos) y la pertinencia de las diversas fuentes.

²³ Sugerimos tener en cuenta la Circular Técnica N° 1, *La biblioteca escolar en el marco de la política educativa*. La Plata, DGCyE, 2005.

²⁴ El tema de los concursos merece una consideración aparte: no hablamos de estudiar para competir, sino que, con una adecuada mediación pedagógica, el concurso puede resultar una experiencia integral de aprendizaje.

Bibliografía

Subsecretaría de Educación, *Bicentenario de la Reconquista de Buenos Aires (1806-2006)*. La Plata, DGCyE, 2006.

Dirección de EPB. Circular técnica N° 1, *La biblioteca escolar en el marco de la política educativa*. La Plata, DGCyE, 2005.

Dirección de EPB. Circular técnica N° 3, Áreas curriculares: Ciencias Naturales y Lengua. Proyecto para 1° año "Por un caminito". La Plata, DGCyE, 2005.

Dirección de EGB. Circular técnica N° 3, Área de Ciencias Sociales. Un proyecto para 4° año de la EGB. La Plata, DGCyE, 2004.

Dirección de EGB. Documento de trabajo N° 2, *Las prácticas docentes*. La Plata, DGCyE, 2004.

Dirección de EGB. Circular técnica N° 2, Área de Ciencias Naturales. *Una unidad didáctica para 5° año de la EGB*, La Plata, DGCyE, 2004.

Elichiry, Nora E. *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires, Manantial, 2000.

Melgar, Sara, *Aprender a pensar: las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires, Papers Editores, 2005.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Condiciones del proyecto alfabetizador: propuestas de trabajo en el aula para la alfabetización en las áreas del currículum*, 2002.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada*, 2002.

Van Dijk, Teun, *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Aique, 1990.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Ing. Felipe Solá

Directora General de Cultura y Educación

Dra. Adriana Puiggrós

Subsecretario de Educación

Ing. Eduardo Dillon

Directora Provincial de Enseñanza

Prof. Graciela De Vita

Director Provincial de Educación de Gestión Estatal

Lic. Nora Saporiti

Director Provincial de Educación de Gestión Privada

Lic. Juan Odriozola

Directora de Educación Primaria Básica

Prof. Liliana Chiesa



**Dirección General de
Cultura y Educación**

Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Dirección de Educación Primaria Básica

Torre Gubernamental I - piso 11

Calle 12 y 50 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

Tel. (0221) 4295296

E-mail: dei@ed.gba.gov.ar

Visite el portal abc: www.abc.gov.ar