

LA ESCUELA, COMUNIDAD DE ESTUDIO

Las prácticas del lenguaje en contexto de estudio



LA ESCUELA, COMUNIDAD DE ESTUDIO

Las prácticas del lenguaje en contexto de estudio



Título: “La escuela, comunidad de estudio”. Las prácticas del lenguaje en contexto de estudio .
Serie: La escuela, comunidad de aprendizajes
Autoría: Dirección General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional – Municipalidad de Córdoba
1º Edición – Marzo 2025
Ciudad de Córdoba - Argentina
I. Título CDD 248
2025. Dirección General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional
direcgraldaydp@gmail.com

Autoridades que respaldan esta iniciativa

Dr. Daniel Passerini
Intendente de la Ciudad de Córdoba
Dr. Javier Pretto
Viceintendente de la Ciudad de Córdoba
Lic. Alicia La Terza
Secretaria de Educación – Ciudad de Córdoba
Lic. Sandra Martinelli
Subsecretaria de Educación Inicial, Primaria y Modalidades
Lic. Susana Amancio
Directora General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional

Equipo de Producción

Autoría: María Alejandra Casas
Lectura crítica: Susana Amancio
Edición y corrección de estilo: Alejandra Casas - Melina Storani
Maquetación original: Claudio Roldán
Diseño de serie: Melina Storani
Ilustraciones: Pablo Bernasconi

Este material está bajo una licencia Creative Commons
Atribución- NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-4.0)



Índice de contenidos

- 4** Palabras de la Secretaria de Educación Municipal
- 5** Bienvenida de la Directora General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional
- 7** Estudiar: leer, escribir y hablar sobre el mundo y los conocimientos que hemos construido respecto de él
- 9** Conocer el mundo leyendo
- 10** Estudiar Ciencias Naturales: una trama de saberes disciplinares y prácticas del lenguaje
- 14** Escribir para aprender: parte del proceso de estudiar
- 15** Estudiar Ciencias Sociales: una trama de saberes disciplinares y prácticas del lenguaje
- 19** Leemos para estudiar en todos los espacios
- 22** Leer en el espacio público: habitar y explorar la biblioteca
- 28** A modo de cierre
- 29** Bibliografía

Palabras de la Secretaria de Educación Municipal

La educación juega un papel fundamental en la sociedad contemporánea, ya que es un pilar para el desarrollo individual y colectivo de las personas. En un mundo cada vez más globalizado y competitivo, la educación se convierte en una herramienta esencial para ampliar los horizontes y bienes culturales.

En la ciudad de Córdoba, el sistema educativo municipal desempeña un papel crucial en la formación de las futuras generaciones. Sin embargo, como en muchos otros lugares del mundo, enfrenta una serie de desafíos que requieren atención y acción para garantizar una educación de calidad para todos.

Como educadores, tenemos la responsabilidad de recibir a los estudiantes y ofrecerles las mejores propuestas de investigación, reflexión y acción. En este sentido, los docentes juegan un papel fundamental en la mediación con todas las dimensiones culturales, responsables de acompañar a los/as estudiantes en su proceso de aprendizaje y desarrollo.

Es en este contexto que nos acercamos para presentarles la serie: **"La Escuela, comunidad de Aprendizaje"**, un recurso especialmente diseñado para maestras y maestros de los diferentes niveles del sistema educativo municipal.

El propósito principal de esta serie es potenciar, complejizar y enriquecer las prácticas pedagógicas en el aula, brindando herramientas y ampliando estrategias que permitan a los educadores favorecer en sus estudiantes el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración.

Si las aulas se convierten en espacios donde se puede analizar y cuestionar la sociedad circundante, y donde se garantiza el acceso a los conocimientos esenciales para la participación ciudadana, entonces la educación se erige como una herramienta para su transformación.

Alicia La Terza
Secretaria de Educación
Municipalidad de Córdoba

Bienvenida

Estimados Equipos:

Sabemos que educar es una labor exigente, llena de desafíos, dudas y de obstáculos; pero también es una labor profundamente esperanzadora, que no cesa nunca de reinventarse y transformarse, entendiendo la enseñanza como una tarea vital, que requiere a quienes la llevamos a cabo, sostener a diario la pregunta sobre el sentido y el efecto de su labor. Es un trabajo desafiante que se sostiene desde la construcción colectiva y que realizamos a diario diversos sujetos, con distintas responsabilidades y cuestiones educativas entre manos, desde diferentes espacios de intervención; en vínculo permanente con las/os estudiantes, familias y comunidad.

Para respaldar este trabajo, la Secretaría de Educación asume la responsabilidad de generar mejores condiciones institucionales para que esta tarea colectiva se vuelva posible. Fortalecer los tiempos institucionales, propiciar las oportunidades de encuentro, de debate, de reflexión sobre el trabajo cotidiano, es una meta estratégica que las políticas educativas se proponen para este año que comienza. Llenar estos momentos de contenidos, enriquecerlos con el intercambio de ideas, con la lectura, con la participación activa y protagónica de cada uno es el aporte que esperamos de los docentes.

En este desafío, la Dirección General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional (D.G.A.y.D.P.) presenta el primer ejemplar de esta serie que denominamos: "La Escuela, comunidad de Aprendizaje".

Una serie que inicia con un primer documento que convoca a pensar a cada profesional desde su disciplina, qué objetos de la cultura pone a disposición de sus estudiantes y cómo media para posibilitar el acceso y apropiación a ellos. Un recurso que ha sido especialmente desarrollado para todos/as los/as docentes, con el propósito fundamental de potenciar, complejizar y enriquecer las prácticas pedagógicas en el aula. Como equipo técnico, aspiramos a que esta serie, contribuya a fortalecer los grupos de trabajo que se desempeñan en la escuela a diario, con la expectativa de que -entre educadores- resignifiquemos saberes y prácticas, que potencien los motivos que nos acercaron a "la opción de educar", que Meirieu explicita como:

"El trabajo pedagógico es eso, finalmente: buscar en forma constante y de manera renovada la vía para interpelar la inteligencia en el otro". Philippe Meirieu 2013

Susana Amancio

*Directora General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional
Secretaría de Educación
Municipalidad de Córdoba*

“Podríamos decir, entonces, que en la escuela hay alumnos y profesores (niños y jóvenes convertidos en alumnos, y adultos convertidos en profesores), claro que sí, pero que lo que hay, sobre todo, son estudiosos y estudiantes. Esos son los escolares, los sujetos de la escuela: los estudiosos y los estudiantes, los que ya están en el estudio y los que se inician en el estudio. La escuela es algo tan sencillo como eso: el tiempo, el espacio, las materialidades y los procedimientos para el estudio. O, de un modo aún más conciso, la escuela es la casa del estudio, un dispositivo material que ofrece a los niños y a los jóvenes lo que es necesario para que puedan estudiar, para que puedan aplicarse con atención, disciplina, perseverancia y celo a ejercitarse en cosas que no están en la casa, ni en la televisión, ni en la plaza, ni en el shopping: a cosas que valen la pena por sí mismas”.

(Larrosa, J. 2019.)



La escuela es el espacio en el que los niños y niñas inician su participación en una comunidad de estudio que, como tal, involucra saberes, objetos, relaciones, modos de intercambio y prácticas de lectura, escritura y oralidad particularmente vinculadas al estudio de diversos objetos culturales. La cultura escolar - muy distinta de la cultura familiar -, es un entramado complejo y dinámico en el que los estudiantes - como recién llegados -, necesitan acompañamiento y orientación para participar de la misma.

Teniendo en cuenta estas notas distintivas de la cultura escolar, las y los docentes - como estudiosas/os, recuperando los decires de Larrosa -, integramos a las y los estudiantes a "la casa del estudio" en tanto compartimos, enseñamos, mostramos y explicitamos los haceres del estudio. Así: *"la iniciación al estudio tiene que ver también con el acto político de redistribución de las herencias culturales. Es decir, con poner a disposición de todos lo que a todos nos corresponde: los libros, los textos, los autores, los artilugios de pensamiento que nos han permitido (y nos siguen permitiendo) pensar, mirar y construir una forma, siempre particular, de relación con el mundo".* (Venceslao,2021)

Estudiar: leer, escribir y hablar sobre el mundo y los conocimientos que hemos construido respecto de él

La escuela pone a disposición un recorte particular (social e históricamente seleccionado) de conocimientos, saberes y haceres que se asumen relevantes para transmitir a las nuevas generaciones. Estos conocimientos han sido construidos por las diversas comunidades científicas y disciplinares, que las comunican/socializan como discursos a través de diversas fuentes y portadores. *"De hecho, lo que voy a afirmar es que la ciencia en general, pero sobre todo la ciencia moderna, puede ser vista como una forma de leer el mundo, es decir, como una forma de lenguaje. Tal vez, más estrictamente, es una forma de hablar sobre el mundo y eso hace de ella una lengua".* (Villaveces Cardoso, 2019).

De este modo, estudiar básicamente implica poder hablar, leer y escribir en torno a diversas cuestiones de cada espacio de conocimientos y la tarea de mediación para garantizar el acceso a los saberes y prácticas en torno al estudio involucra fundamentalmente favorecer el despliegue y la complejización de las prácticas sociales del lenguaje, en tanto *"formas de relación social que se realizan a través del lenguaje"* (Cucuzza, 2002). ¿A qué nos referimos con "complejización" de las prácticas del lenguaje? En tanto espacio de estudio de determinados objetos culturales, en la escuela hablamos, leemos y escribimos de modo distinto a otros espacios sociales porque nos ocupamos sobre otras cuestiones.

También esto ocurre en cada disciplina y/o espacio curricular que supone específicos modos ver, hacer y pensar. Posibilitar el ingreso y la apropiación de esos modos de comprensión, es una instancia nodal de la enseñanza, es por eso que:

“Los modos en que se lee y escribe en cada disciplina han de formar parte del saber a enseñar en cada asignatura, en tanto le cabe a cada docente -y a las instituciones educativas- la responsabilidad de ayudar a los alumnos a ejercer las prácticas de interpretación y producción de textos necesarias para participar en la cultura propia de cada materia. De igual manera, entendemos que las prácticas de estudio características de un determinado campo del saber deben enseñarse en las asignaturas, es decir, trabajarse y realimentarse.” (Carlino, 2013)

Recuperamos la categoría de mediación cultural vinculada a la de acceso para señalar la relevancia de garantizar condiciones sociales para el estudio y el aprendizaje; es decir, el acompañamiento, los saberes y haceres de un/a experta/o en la cuestión que los pone a disposición para quienes están iniciando un recorrido de estudio amplio y complejo.

Por eso, no esperamos que niñas y niños “traigan” un vocabulario “adecuado” al contexto escolar, sino que entendemos que lo ampliarán en tanto la escuela ponga “en conversación” con ellos determinadas cuestiones. No esperamos que los niños y niñas, luego de la alfabetización inicial, lean y escriban “solos” cualquier tipo de texto; entendemos que podrán abordar la diversidad y complejidad textual en tanto más conozcan sobre los temas que proponemos y sobre las diversas estrategias de lectura y escritura que se pueden poner en juego. Desde esta perspectiva, entendemos que estas y otras expectativas respecto de las y los estudiantes son pertinentes en tanto se tramen con modalidades de enseñanza en las que las y los docentes orientemos, mostremos y compartamos saberes sobre la lectura y la escritura de textos propios de cada espacio de conocimientos.

Nos detenemos en esta cuestión dado que es ampliamente problematizada en todos los niveles del sistema educativo. Para seguir reflexionando colectivamente, les compartimos algunos interrogantes de Paula Carlino, docente en Nivel Superior y Universitario:

“¿Qué lugar ocupan la lectura y la escritura en la enseñanza de las diversas asignaturas en la formación docente? ¿Se las concibe y utiliza como tareas que se ponen en juego sólo al momento de evaluar los contenidos enseñados en ellas o también se promueve su empleo como instrumentos de aprendizaje? ¿Se las considera herramientas aún en construcción, por lo cual se las orienta y acompaña al interior de cada materia, o bien se supone que los alumnos no requieren ayudas pedagógicas para leer y escribir porque han aprendido a hacerlo con anterioridad? ¿Se contemplan así en la enseñanza de cada asignatura las prácticas de estudio específicas o bien, se las confina a espacios curriculares exteriores, o aún se los exige sin más?”. (Carlino, 2013.)

Conocer el mundo leyendo

"Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel". Paulo Freire.

Sostenemos, a partir de la afirmación de Freire, que sería posible pensar que **leer la palabra** abre la posibilidad de releer el mundo, ya que pone a disposición la palabra de otros respecto de él.

Cada espacio curricular recupera de los contextos de producción de conocimientos disciplinares discursos y prácticas, por lo que resulta imprescindible abrir espacios en los que sea posible tanto discutir sobre los contenidos que se están estudiando (en diferentes áreas del conocimiento), como leer y escribir para estudiar.

Contribuimos a la formación de los alumnos como estudiantes leyendo en clase textos informativos, científicos y/o disciplinares difíciles para ellos, y ayudándolos a construir estrategias que les permitan abordarlos con éxito creciente. Les ofrecemos oportunidades para que desarrollen procesos sostenidos de escritura a través de los cuales puedan aprender a resumir, a tomar notas y a informar sobre lo que han estudiado, así como para preparar y desarrollar exposiciones, entrevistas o debates con el objeto de profundizar en el estudio de diversos contenidos.

Para ello, creamos situaciones que nos permitan **leer juntos** –intercambiando opiniones y contando con la orientación del maestro– para comprender cada vez mejor los textos que resultan complejos; que impulsen a consultar distintas fuentes de información y aprender a manejarlas, que generen la necesidad de aprender a tomar notas o a resumir de manera adecuada al propósito y a la situación. Destinamos tiempo de clase a informar sobre experiencias realizadas, a elaborar la biografía de una personalidad o hacer la crónica de un acontecimiento, a escribir un artículo o a preparar y realizar una exposición o participar de debates sobre temas cuyo estudio se está profundizando.



En tanto los modos de **decir y construir** conocimiento en cada disciplina son singulares, los modos de favorecer el acceso a los textos que les son propios involucran diversas modalidades de mediación, algunas con rasgos comunes y otras con especificidades que invitamos a indagar.

Estudiar Ciencias Naturales: una trama de saberes disciplinares y prácticas del lenguaje.

Para ingresar los modos de mediación de la lectura en este espacio, recuperamos orientaciones de algunas especialistas del campo:

“Las situaciones de lectura requieren intervenciones importantes de la o el docente, que propone detenerse en diferentes párrafos del texto para analizar qué se va entendiendo, compartir las distintas interpretaciones que se van haciendo, releer, encontrar acuerdos y desacuerdos, buscar relación entre el título y esos diferentes apartados, así como proponer salidas del texto de diferentes maneras: recurriendo a experiencias, comparaciones, esquemas, agregando información, analizando las ilustraciones... para retomar luego la lectura con nuevos elementos, nuevas miradas sobre el tema en estudio. Es claro que estas intervenciones son posibles cuando la situación se desarrolla en clases para aprender Ciencias Naturales, con textos difíciles —cuestión que habitualmente ocurre cuando se los utiliza para aprender— y la o el docente se propone enseñar esos contenidos, los ha estudiado y problematizado, dispone de una intencionalidad didáctica que orienta sus intervenciones. (Espinoza, Casamajor, Acevedo, 2022.)

Recuperamos la reflexión de las especialistas citadas para explicitar la trama de recursos, interacciones, actividades y procesos intelectuales que es necesario favorecer para la construcción de conocimientos, así como la relevancia de que estos estén vinculados, relacionados en torno a problemas, preguntas que habiliten un proceso compartido de indagación. Así, la lectura es una práctica que forma parte de un amplio dispositivo de enseñanza de las Ciencias Naturales.

Entonces, la **práctica lectura** aparece involucrada en una **secuencia** orientada por un **problema/pregunta**, que implica uno o varios contenidos e instancias (experiencias, conversaciones en torno a saberes previos, formulación de hipótesis, preguntas, dudas, fundamentación de afirmaciones y conclusiones, visionado de videos entre otras). Este contexto orienta la selección de textos, pues permite discriminar la relevancia y pertinencia en la diversidad textual de la bibliografía disponible y al mismo tiempo permite establecer el propósito lector, que favorece que la lectura del mismo sea significativa para las y los estudiantes.

Nos detenemos ahora, para atender algunas cuestiones respecto de los textos que ponemos a disposición. Muchos textos disciplinares - incluidos en manuales escolares, enciclopedias, textos de divulgación científica - presentan una información condensada, de modo descriptivo, con gran cantidad de datos y conceptualizaciones, lo que hace necesarias diversas intervenciones docentes que favorezcan la construcción de sentidos.



El armadillo es un mamífero y tiene la mayor parte de su cuerpo cubierto por placas, que se articulan y le permiten moverse ante el peligro, también puede enroscarse para protegerse con ellas.

(Texto que integra una infografía de una enciclopedia para Primer Grado)



Las estrellas nacen cuando una nebulosa se fragmenta. Puede ser a causa de la onda de choque producida por la explosión de una estrella cercana, por el choque de dos galaxias o por las radiaciones ultravioletas de una estrella nueva. Los fragmentos de la nebulosa se colapsan sobre sí mismos. Esto se debe a que la fuerza de gravedad contrae el gas y el polvo en una densa bola giratoria.

(Texto que integra una infografía sobre las estrellas en un ejemplar de una serie de divulgación científica)

En estas situaciones puede ser necesario:

- detenerse para ir relevando qué se va entendiendo, “desarmar” el párrafo para reponer información necesaria;
- aclarar sentidos (hay palabras de uso cotidiano que tienen otro significado en el campo científico, por ejemplo: fuerza, onda, energía,);
- convocar a atender sobre la relación de los títulos, subtítulos y los distintos apartados del texto;

- releer para confirmar o reelaborar las distintas interpretaciones que van construyendo las y los estudiantes o analizar las semejanzas y diferencias que están involucradas en una analogía, recurso habitualmente utilizado en los textos del área, por ejemplo: Licuadora/Estómago (Vosniadou y Schommer, 1988). “El estómago es parecido a una licuadora.”

Es necesario tener en cuenta, entonces, que el significado que se le atribuye al texto está fuertemente relacionado con la posibilidad del lector de “compensar o rellenar” aquello que el texto no dice, como así también de otorgarle sentido a eso “no dicho”. Estos aspectos intervienen fuertemente en la interpretación que el estudiante hace de un texto, ya que esas compensaciones estarán atravesadas por los conocimientos que posea sobre el tema. Además, ponen de manifiesto la conexión entre los saberes disciplinares y la lectura, en tanto los saberes sobre el tema posibilitan la construcción de sentidos durante la lectura de textos específicos y la lectura de los textos viabiliza el acercamiento a saberes específicos del área.

También, es posible *“proponer salidas del texto de diferentes maneras: recurriendo a experiencias, comparaciones, esquemas, agregando información, analizando las ilustraciones... para retomar luego la lectura con nuevos elementos, nuevas miradas sobre el tema en estudio. Es claro que estas intervenciones son posibles cuando la situación se desarrolla en clases para aprender Ciencias Naturales, con textos difíciles —cuestión que habitualmente ocurre cuando se los utiliza para aprender— y la o el docente se propone enseñar esos contenidos, los ha estudiado y problematizado, dispone de una intencionalidad didáctica que orienta sus intervenciones.”* (Espinoza, clase 2018).

Además, una intervención fundamental resulta ser la selección del repertorio de lecturas que resulta necesario poner a disposición, para “saber Naturales”. Para orientarnos al respecto, recuperamos de Melina Furman la distinción que propuso de **“la ciencia como producto** (conjunto de conocimientos) **y la ciencia como proceso** (un modo de explorar la realidad a través del cual se genera ese conocimiento en el que juegan un papel fundamental del pensamiento lógico la imaginación, la búsqueda de evidencias, la contrastación empírica, la formulación de modelos teóricos y el debate en una comunidad que trabaja en conjunto para generar nuevo conocimiento)”.

Estas serían las dimensiones constitutivas del saber a ser enseñado en Ciencias Naturales. Sin embargo, la autora llama la atención sobre el privilegio que tienen los textos de la ciencia como producto en el área, en desmedro de los de la ciencia como proceso, y propone: “En esta misma línea, en el trabajo con la lectura de un texto, valdrá la pena ir más allá de lo meramente conceptual y proponer algunas preguntas que pongan en discusión el conocimiento que aparece y permitan profundizarlo, reflexionando específicamente sobre el proceso por el cual dicho conocimiento fue generado. Las intervenciones del docente serán claves para que los alumnos comiencen a “leer” dentro de un texto algunas ideas importantes sobre la naturaleza de la ciencia, tales como la diferencia entre las inferencias y las observaciones, el carácter

provisorio del conocimiento científico o la construcción social de las ideas. Por ejemplo: ¿Cuál es la idea central que nos transmite este texto? ¿De qué tipo de texto se trata: nos da información, nos cuenta una historia, nos explica un proceso, ¿nos quiere convencer de una postura determinada? En ese caso, ¿cuáles serían las posibles posturas contrarias? ¿Qué evidencias nos da para fundamentar lo que nos cuenta? Si no aparecen, ¿dónde podríamos buscarlas? (Melina Furman; Pablo Salomón; Ana Sargorodski. (Coord.) 2012)

Sugerencias bibliográficas

Acercamos algunos títulos vinculados a cuestiones de “la ciencia como proceso” de **Leonardo Moledo**; matemático, periodista y científico argentino. Fue profesor universitario, autor de libros de difusión científica y director del Planetario Galileo Galilei.



Desde la perspectiva que venimos compartiendo, la enseñanza de contenidos y la práctica de lectura no son cuestiones escindidas, sino **profundamente vinculadas**: leemos para saber más Ciencias Naturales y comprendemos más los textos de Ciencias Naturales en tanto nos apropiamos de conocimientos disciplinares, por lo que “leer en Naturales” es una dimensión de “aprender Naturales”. Compartimos al respecto: *“La interpretación que se tenga acerca de la lectura afecta la manera en la que se propone a las alumnas y los alumnos. Cuando se la concibe como una habilidad independiente de los contenidos, se supone que las y los estudiantes ya aprendieron a leer durante los primeros años de la escolaridad y que constituye una responsabilidad del área de Prácticas del lenguaje. Desde esta postura, parece innecesario enseñar a leer en Ciencias Naturales, se procede como si existiera una única interpretación “correcta” de un texto expositivo que las alumnas y los alumnos deben poder alcanzar, se les transfiere esa responsabilidad. Pero si se tiene en cuenta la relación que existe*

entre la lectura y los contenidos que se desarrollan en un texto y con esto su potencialidad para el aprendizaje, es indispensable reconocer la necesidad de otorgarle un lugar relevante al trabajo con los textos en clases de "naturales" y ayudar a las niñas y los niños a interpretarlos." (Espinoza, Ana María; Casamajor, Adriana y Acevedo, Cecilia. 2022).

Escribir para aprender: parte del proceso de estudiar

Mientras estudiamos, resulta necesario a menudo recuperar experiencias realizadas, reorganizar información de acuerdo a distintos criterios; escribir sobre lo que hemos comprendido acerca de un tema investigado, producir esquemas, infografías o materiales que acompañarán una exposición oral; afiches informativos sobre algún tema relevante para la comunidad escolar, o folletos informativos para repartir. Estas ocasiones hacen presente la práctica de la escritura en contexto de estudio.

Como ya lo señalamos respecto de la lectura, la escritura sobre un tema de estudio implica la **reelaboración del conocimiento, la reflexión y reorganización de los saberes y del pensamiento para comunicarlos**, por lo que es un *proceso reflexivo y creativo*, no una mera "transcripción del pensamiento".

En estas situaciones, resulta necesario poner en relación los saberes/conocimientos que queremos comunicar y el problema retórico de la escritura. ¿Qué vamos a escribir? ¿Cómo se escribe? ¿Para qué escribimos este texto? ¿A quién le escribimos?. Estos interrogantes implican revisar nuestras ideas y, a veces, re elaborarlas para que expresen con más claridad lo que pretendemos, buscando aclarar confusiones y los mejores modos de "decir".

Sugerencias bibliográficas

Para ampliar sobre las prácticas de escritura en Ciencias Naturales, les proponemos la lectura del siguiente material:



Clase 3: Distintos propósitos y situaciones en las que se escribe para aprender.
Módulo 3: Lecturas y escrituras en Ciencias Naturales.
Espinoza, Ana María; Casamajor, Adriana y Acevedo, Cecilia. (2022).
Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Descargalo haciendo click aquí

o ingresando al siguiente enlace <http://bit.ly/3XNbzOT>

Estudiar Ciencias Sociales: una trama de saberes

En la reflexión acerca de cuáles serían las modalidades de mediación más pertinentes para los propósitos de enseñanza que tenemos como desafíos en nuestra área, recuperamos a continuación, algunas de las orientaciones señaladas por Lerner y Aisemberg:

- La necesidad de **instalar la enseñanza en tiempos de amplia duración**. Esta es una condición didáctica necesaria tanto para el abordaje de situaciones y procesos socio espaciales e históricos cuya característica es la complejidad, por lo que requieren la lectura de diversos textos; como para el despliegue de la diversidad de las prácticas del lenguaje que requiere, la comprensión y construcción de sentidos en torno a los textos y conocimientos disciplinares.

En este sentido, es necesario desistir de las clases aisladas y avanzar en proyectos y secuencias de enseñanza. Estas modalidades de organización del tiempo didáctico posibilitan la inclusión del análisis de casos, los itinerarios de lectura y consulta de diversidad de fuentes que permiten poner de manifiesto las diversas dimensiones de las situaciones y procesos socio espaciales, con la conflictividad, pluricausalidad y multiperspectiva que caracteriza al conocimiento social.

- La relevancia de presentar de manera problematizadora los contenidos, de modo que la lectura y el trabajo intelectual para la comprensión de las cuestiones sociales propuestas para abordar constituyan por sí mismas un **propósito significativo**. Al respecto, Aisemberg sostiene: "Es preciso que en las clases el texto deje de ser un simple medio para resolver otra tarea, como responder las preguntas de un cuestionario. Tendríamos que generar espacios donde la tarea central sea leer, para ayudar a los alumnos a "entrar en el mundo del texto". Por eso, partimos de la necesidad de problematizar los contenidos, y a partir de ese problema/propósito que puede ser planteado como pregunta, zambullirse en el texto. La **problematización de los contenidos** implica el reconocimiento de condiciones propias del conocimiento producido en Ciencias Sociales y la modalidad de presentación puede ser el de la pregunta, Cuando hacemos referencia a la pregunta como apertura, tenemos en cuenta el propósito con el que la ponemos en juego, ya que *"nuestra preocupación didáctica es entrar en diálogo con una trama de pensamientos, valores y representaciones que no son directamente observables. La información que ofrecemos es un ingrediente que será procesado de modo diverso según las categorías de análisis que se utilicen, los afectos que se conmuevan y las lógicas que predominen: con la misma harina, se cuecen distintos panes. De este modo, la información cobra sentido en la relación que establece con las preguntas y los problemas para la cual es utilizada."* (Siede, 2010, p. 274). Entonces, las preguntas pueden servirnos para abrir y orientar, porque desafían lo que sabemos, permitiéndonos construir sentidos compartidos y en el contexto público del aula, además de reflexionar sobre los problemas por abordar.



“Cabe reconocer que estas concepciones respecto del conocimiento social y acerca de la lectura, entran en conflicto con prácticas que suponen el conocimiento social de manera simplificada y unívoca, entienden como propósito fundamental de la lectura la localización de información en los textos y el aprendizaje en el área como reproducción de información, por lo cual “En el marco de la enseñanza tradicional de las ciencias sociales predominan propuestas a las y los estudiantes centradas en la reproducción: las actividades solicitadas en general se pueden resolver con un trabajo intelectual que no requiere necesariamente la construcción genuina de conocimiento social.” (Aisenberg, 2021).

En tanto la construcción de conocimiento en torno a las problemáticas socioespaciales es el propósito fundamental del área (presente en los diseños y desarrollos curriculares desde hace décadas); desde la perspectiva que venimos compartiendo leer, construir sentidos y conocimientos en torno a lo social, están profundamente vinculados y se implican mutuamente. Así: “La comprensión de la Historia depende de la capacidad del individuo de ‘entrar’ en el texto, o por intermedio del texto, en el mundo, las experiencias, las acciones, las motivaciones, las causas o las consecuencias de las cuales habla el texto. Una de las dificultades de la enseñanza de la Historia reside en que es preciso, en un mismo movimiento, introducir esos mundos y que los alumnos los construyan en su pensamiento”. (Audigier, 2003; citado en Aisenberg, 2005).

Un aporte relevante para la mediación en los contextos de lectura en Sociales es la modalidad de **lectura compartida**. Esta es una situación en la que los alumnos y el docente participan intensamente. No se trata de leer en voz alta o de repetir las palabras del texto, sino de trabajar sobre las interpretaciones y la reconstrucción de las ideas presentadas en los textos, garantizando así condiciones para la construcción de conocimientos.

Aisenberg explicita los haceres involucrados en esta práctica: “El docente promueve que los/as estudiantes interpreten y que expresen lo que, para ellos/as, dicen los textos (...) las interpretaciones que alcanzan los alumnos dan cuenta de qué y cómo entienden los contenidos presentados en los textos y en este sentido son pistas fundamentales (...) en tanto permiten reconocer cuál es la información y la ayuda que ellos necesitan para avanzar en la comprensión del texto y, con ello, para reconstruir las situaciones (...) que queremos enseñar a través de la lectura”. (Siede, 2010, pp. 71-72).

Compartimos - para “ver” la práctica de lectura compartida “funcionando”- fragmentos de una situación de lectura, en el contexto de una secuencia que aborda problemáticas acerca de la conquista de América; entre otras, la importante caída demográfica de la población originaria durante este período. El fragmento que acercamos, refiere a intercambios que devienen de la lectura compartida de uno de los textos propuestos para leer, **“Los vencidos” (Luchilo, 2002)**. La secuencia propone, además, la lectura de otro texto.

Desde la primera discusión sobre el texto, los alumnos plantean un problema referido a la intencionalidad (que va a reaparecer en reiteradas oportunidades): ¿los españoles trajeron las enfermedades a propósito, para que se mueran los aborígenes?. Luego de una serie de discusiones los alumnos acuerdan que los españoles las trajeron (y en este sentido "tuvieron la culpa") pero que no fue a propósito, no fue intencional. Ahora bien, a pesar de la centración de los alumnos en el tema de las enfermedades, éstas quedan como un factor independiente de las restantes razones presentadas en el texto sobre la muerte de los aborígenes, quedan como un problema al margen del entramado explicativo que reconstruyen: si bien el interrogante sobre la intencionalidad representa un intento de comprenderlas en el contexto de la conquista, no se las vincula con las duras condiciones laborales y vitales a las que están sometidos los aborígenes. Esta interpretación es autorizada por el texto de Luchilo, en el cual las enfermedades son presentadas de modo aislado, y quedan explicadas únicamente por la carencia de defensas biológicas. Al respecto, es interesante señalar que más de una vez los alumnos preguntan si los españoles no se contagiaban de las enfermedades de los aborígenes para las cuales ellos no tenían defensas. Así, en la última discusión colectiva sobre el texto, Joaquín plantea su inquietud: "Yo lo que no entiendo: si el Imperio Inca y el Azteca tenían mayor gente que los españoles y tenían enfermedades diferentes (...) ¿por qué los españoles contagiaron a todos los indígenas y no los indígenas a los españoles?".

En nuestros términos, la pregunta de Joaquín podría formularse así: si la propagación de enfermedades es una cuestión puramente biológica originada por la carencia de defensas para enfermedades nuevas, es difícil explicar por qué se contagiaron y murieron más los aborígenes que los españoles (siendo que éstos eran menos, y que, tal como había dicho el maestro, tampoco tenían defensas para enfermedades de los aborígenes). Los interrogantes de los alumnos señalan, desde nuestro punto de vista, un límite de la explicación desplegada en "Los vencidos": la ausencia de referencias, e incluso de mínimas pistas, que aluden al carácter social de una epidemia.

Beatriz Aisenberg, Delia Lerner, Patricia Bavaresco, Karina Benchimol, Alina Larramendy, Ayelén Olguín."Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura" . Trabajo presentado en las X Jornadas Nacionales y I Jornada Internacional de Enseñanza de la Historia, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, en Septiembre de 2008.

Las y los estudiantes, inicialmente, ponen en juego sus marcos de conocimiento para construir sentidos acerca de la situación analizada, y van transformando y ampliando esos marcos con la información presente en el texto. Al mismo tiempo, la reflexión sobre lo que plantea el texto genera diversas interpretaciones (algunas de las cuales no están explicitadas), lo que requiere reponer información sobre el tema o volver al texto para verificar lo que plantea.

Podemos reconocer, en este pequeño fragmento, cómo los textos no son "transparentes" ni "dicen" de manera unívoca y evidente. De allí la relevancia de la lectura compartida y la mediación para el "acceso" a los textos y conocimientos. Una de las intervenciones relevantes en este sentido es la de "**rellenado**" en la que la o el docente aporta explicaciones e informaciones significativas para la reconstrucción de las problemáticas socio espaciales e históricas propias de área.

Resulta interesante detenernos a recuperar ciertas condiciones a garantizar en esta práctica:

- La consigna que orienta la lectura/indagación no se circunscribe a datos o cuestiones puntuales; es una consigna abierta, que invita y al mismo tiempo hace necesaria una lectura global de los textos: ¿Por qué se produce una disminución tan importante de la población americana durante la conquista? Este tipo de consigna posibilita el ingreso a una cuestión que está desplegada en los diversos textos propuestos y que orienta, da sentido y propósito a las diversas situaciones de lectura.

- En el desarrollo de la práctica de lectura, una intervención del docente fundamental son las consignas globales, que plantean focos de atención sobre el contenido del texto (explicaciones, relaciones, ideas planteadas en el texto). Por ejemplo: ¿Cómo explica el autor? ¿Qué razones encuentran en el texto "acerca de"? La modalidad interrogativa de las consignas quizás permita una lectura más global del texto, favoreciendo una modalidad de lectura más exhaustiva, al tiempo que sugiere más indagación.

Hemos compartido algunas reflexiones que posibilitan comprender la vinculación que las prácticas de lectura tienen con la construcción de conocimientos en las Ciencias Sociales, así como también algunas de las modalidades de mediación que resultan indispensables.

Entonces, creemos necesario desestimar algunas afirmaciones que sugieren que las y los estudiantes no pueden aprender Ciencias Sociales porque no saben leer, y proponemos - en su lugar- enseñar Sociales enseñando a leer Sociales. Para eso es relevante tener en cuenta que: *"A veces se entiende que formar lectores autónomos es sinónimo de dejar a los alumnos leer en soledad. Por el contrario, para iniciar a los alumnos en una formación progresiva como lectores autónomos en Sociales es preciso un intenso acompañamiento de los docentes. Como dice Delia Lerner, la autonomía en la lectura es una construcción que requiere de condiciones didácticas específicas que la promuevan, Tenemos que iniciar este proceso brindado a los alumnos mucha ayuda para que aprendan a leer textos de Sociales y para que, poco a poco puedan hacerlo solos".* (Aisenberg: 2018)

Leemos para estudiar en todos los espacios

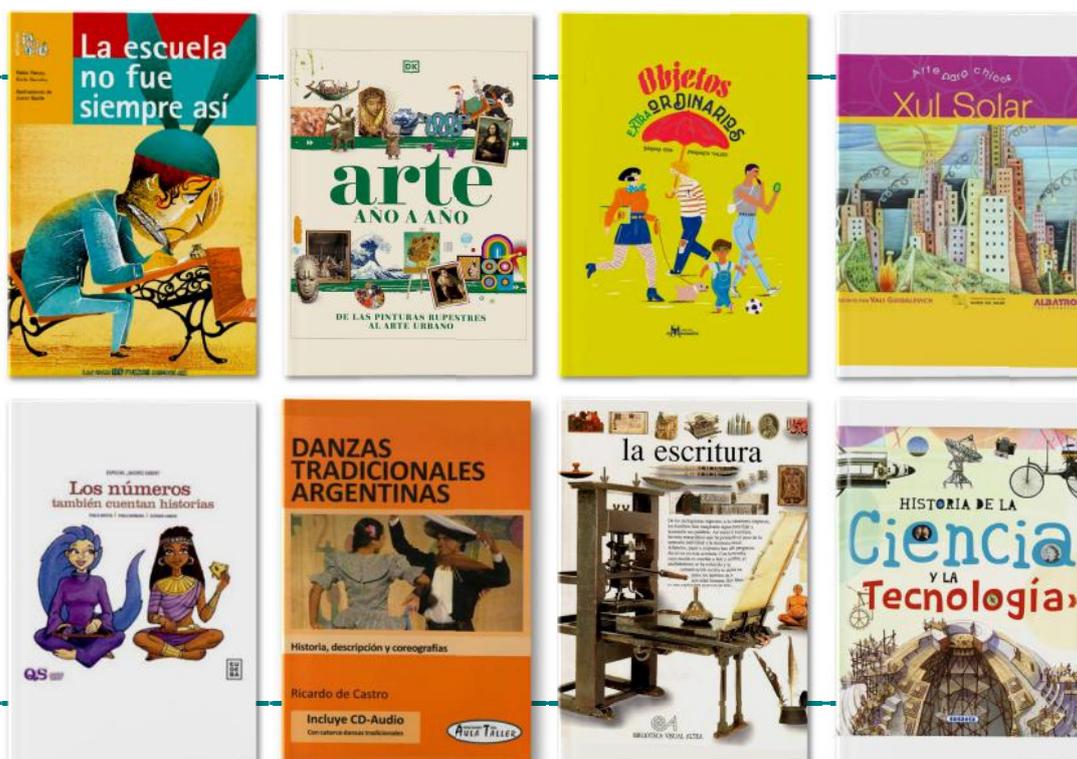
Como lugar de estudio de diversos objetos culturales, leemos para saber más sobre cada uno de ellos en la escuela.

Así, el sentido fundamental de la enseñanza de las prácticas del lenguaje en el área de Lengua implica posibilitar la participación y apropiación de la cultura escrita, que involucra un tramado de objetos, prácticas, espacios y relaciones tales como: libros, librerías, bibliotecas, lectores, escritores, grupos de lectura y escritura que participan de talleres, presentaciones de libros, grandes grupos editoriales y su impacto en las posibilidades de acceso a los libros, entre otros.

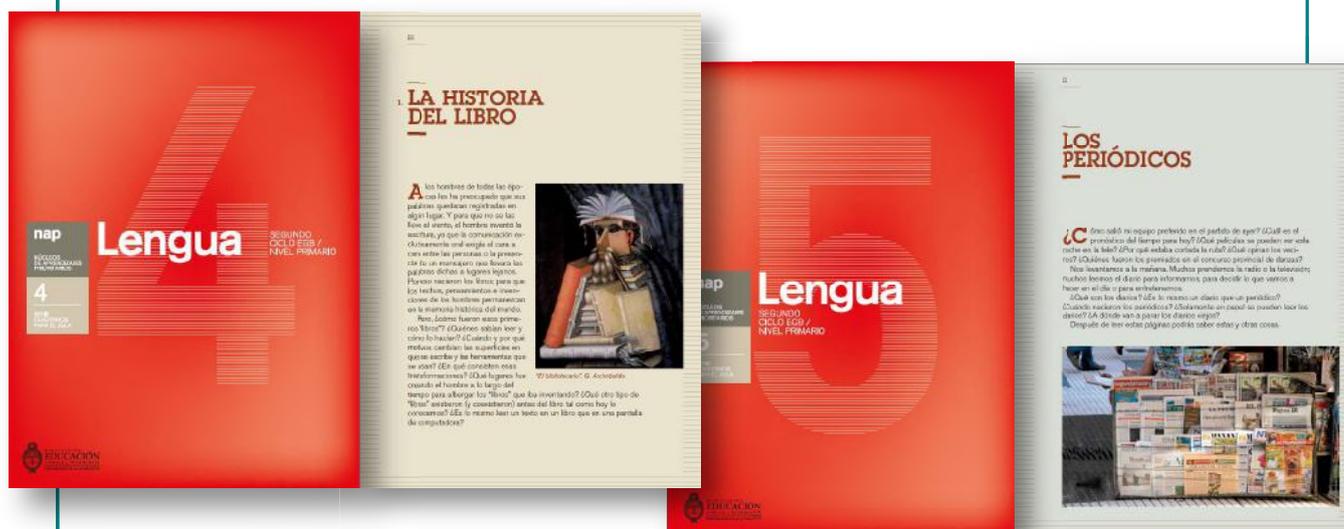
Además, por su carácter socio histórico, todos esos componentes de la cultura escrita tienen su historia, es decir diversos modos de existencia y de relaciones sociales vinculados en el tiempo.

Sugerencias bibliográficas

En este recorrido, algunas obras resultan especialmente valiosas para acompañar a las y los estudiantes en la construcción de saberes. A continuación, se presentan títulos que, desde distintas miradas —la historia, el arte, la ciencia y la cultura—, enriquecen el trabajo en el espacio de Lengua y promueven una lectura curiosa, crítica y situada.



En el espacio de Lengua, es pertinente la lectura para saber más sobre la historia de la escritura, del libro, de la imprenta, de la lectura, las bibliotecas y los autores. En estas situaciones abordamos textos expositivos; relatos históricos que requieren de acompañamiento por parte de la o el docente, similar al que hemos propuesto en apartados anteriores.



En documentos curriculares, como en la serie de los “Cuadernos para el aula” (2007) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, se propone la lectura de textos respecto de diversos objetos de la cultura escrita.

Del mismo modo ocurre en las áreas artísticas, EDIPRO y Matemática. La historia de diversos movimientos artísticos o museos, las biografías de artistas, científicos y matemáticos, la historia de los instrumentos, los estilos musicales y las danzas; la historia de la multiplicidad de los objetos tecnológicos en las distintas culturas y etapas históricas, los instructivos para el armado y uso de objetos tecnológicos, artículos críticos sobre los modos en que la tecnología imprime cambios culturales y sociales, y la historia de los sistemas de numeración, entre otros, forman parte del inmenso repertorio de lecturas que merecen tiempo y acompañamiento para su abordaje, en cada espacio curricular, para que las y los estudiantes conozcan diversas dimensiones de los objetos culturales.

Desde esta perspectiva es que reconocemos a cada uno de las y los docentes de la escuela involucrados en la alfabetización: proponiendo y acompañando las prácticas de lectura y escritura que son específicas y necesarias en cada espacio de estudio y por eso son también, objeto de enseñanza.



Cabe detenernos a reconocer la importancia que tienen las prácticas de oralidad en la construcción de conocimiento y en la complejización del pensamiento en las situaciones de lectura. Por ejemplo, cuando corroboramos hipótesis y anticipaciones, explicitamos información específica ante dudas o preguntas, ponemos en relación distintas posiciones respecto de un tema. También es necesario reponer la diversidad de propósitos que orientan estas prácticas. Para ello, hacemos una primera distinción: la ampliación y complejización de la oralidad no se limita a “enriquecer el vocabulario” (como conocimiento de más palabras, o de palabras específicas de ciertos discursos científico), sino a ampliar y diversificar las posibilidades de participar o de actuar, en diversas situaciones sociales, tomando la palabra y escuchando (atendiendo e interpretando los discursos de otros).

Algunos contextos que posibilitan apropiarse heterogeneidad de prácticas sociales en la oralidad:

- Participar de debates en los que se elaboran argumentos para sostener posiciones, defenderlas, refutar otras construyendo objeciones o exponer sobre diversos temas (preparando exposiciones que convoque la atención y respuestas a posibles interrogantes).
- Escuchar a otros siguiendo la trama de su discurso (durante entrevistas o visionados sobre tema disciplinares, por ejemplo). Procurar comprender el punto de vista de las y los interlocutores, intercambiar puntos de vista acerca de acontecimientos sociales, culturales e históricos actuales, con argumentos y razones propias o sostenidas con aquellas planteadas en los textos.

Resulta indispensable que el espacio escolar sostenga y amplíe estas oportunidades - especialmente en momentos históricos en los que circulan afirmaciones sin razones o evidencias, descalificaciones y amenazas a las personas - como modo de hacer válidas las ideas. En lugar de poner en juego argumentaciones y discusiones sobre temas conflictivos (o no), callan o devienen en enfrentamientos personales.

En este contexto resuena oportuna la reflexión de Lorenz: “Las escuelas, precisamente por ser el lugar habilitado y legitimado socialmente para la transmisión, son un espacio de resistencia a la distopía. Un lugar donde detener la inercia. Allí, en las aulas, es donde podemos recuperar la escala humana, los seres de carne y hueso que se escuchan, se respetan, discrepan, construyen”. (Lorenz, 2019:18)

Leer en el espacio público: habitar y explorar la biblioteca



“El profesor transporta libros de la biblioteca al aula (presenta una sección de la biblioteca en el aula, la pone encima de la mesa, la hace presente). Y transporta estudiantes de la sala del aula a la biblioteca (inventa vías de acceso, sugiere itinerarios, mantiene caminos transitables. guía y acompaña las primeras lecturas y escrituras).” (Larrosa, Jorge: 2019)

Para saber más sobre un tema o asomarnos a uno nuevo, para conocer distintos modos de pensar sobre un mismo asunto, nos planteamos preguntas, y luego, buscamos libros que otras y otros escribieron sobre eso que indagamos, pues “Las preguntas están al principio y al final del estudio. El estudio se inicia preguntando y se termina preguntando. Estudiar es caminar de pregunta en pregunta hacia las propias preguntas. Sabiendo que las preguntas son infinitas e inapropiables. De todos y de nadie, de cualquiera, tuyas también. Con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. En medio de una mesa de libros. En la noche y en la lluvia. Entre las palabras y sus silencios”. (Jorge Larrosa. 2003).

Para eso vamos a la biblioteca.

La biblioteca es el lugar de encuentro entre los lectores y los libros. Es el lugar que nos permite percibir, incluso físicamente, la diversidad y multiplicidad de libros y saberes. Nos invita a explorarla una y otra vez. Vamos a la biblioteca a seleccionar libros sobre el tema que indagamos, lo que resulta un desafío - y una oportunidad - para poner en juego un montón de quehaceres de lectores en una práctica de selección de libros.

Sugerencias para el aula

Para ejercitar la búsqueda en la biblioteca

Puede que la búsqueda de bibliografía se trate de un primer acercamiento para algunas y algunos estudiantes, ya sea porque pertenecen a Primer Grado o, porque son de niveles superiores pero no participaron de estas prácticas con anterioridad. Por esta razón, propondremos **explorar la biblioteca con un objetivo**: recorrerla en su totalidad, en duplas o grupos, y luego elegir los libros que creen que pueden servirnos para indagar sobre un interrogante inicial.

Con la pregunta, *¿Cómo entendían el universo los pueblos y las culturas antiguas que vivieron mucho antes que nosotros?*, vamos a buscar libros sobre el tema a la biblioteca.

El próximo paso es convocar a una puesta en común, en la que cada grupo comparta los materiales que seleccionó (libros, revistas, diccionarios) y los criterios que tuvieron en cuenta para hacerlo. Podemos abrir el diálogo con preguntas disparadoras, por ejemplo: ¿Por qué les parece indicado tal o cual título para investigar en torno a la pregunta inicial? ¿Cómo encontraron cada libro (por autor, área curricular, título)?

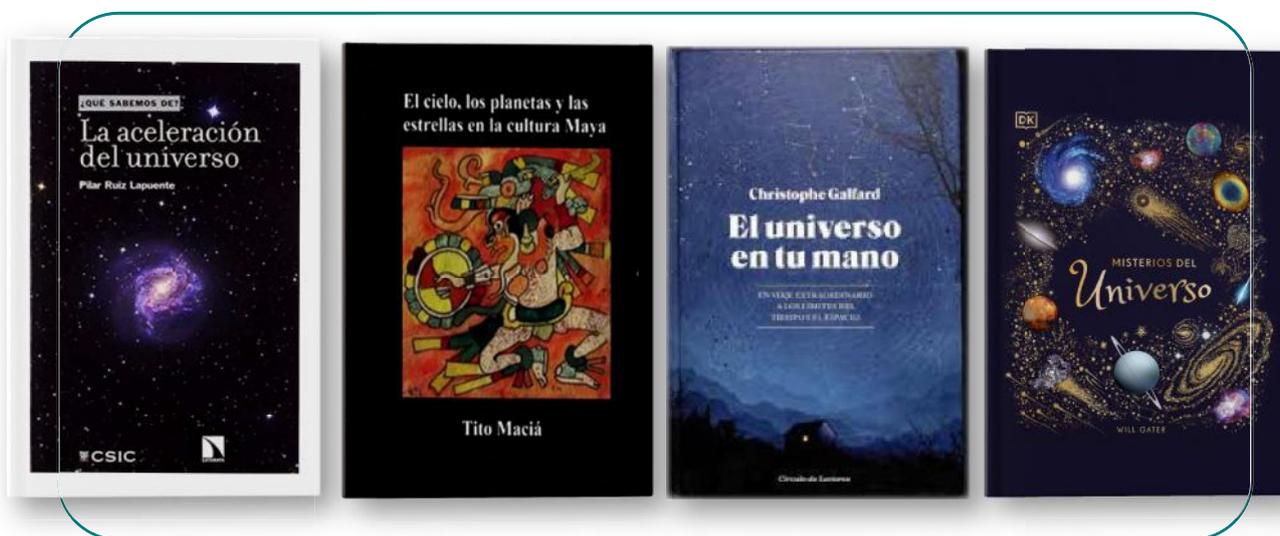
Probablemente, si se trata de lectores iniciales, podemos encontrarnos con diversos escenarios:

- Algunos grupos habrán tenido en cuenta las imágenes o ilustraciones de la tapa, otros tantos algún título relevante (que contenía la palabra "universo", en este caso), y los restantes pueden haber prestado atención al índice del libro. En esta instancia podemos sugerir que lean el texto buscando indicios de información pertinente sobre el tema, e iniciar un intercambio para demarcar la diferencia entre **textos literarios y textos de estudio o informativos**.



- También puede ocurrir que hayan elegido enciclopedias en las que hay información acerca del universo, pero no acerca de concepciones antiguas. Para eso, les propondremos una nueva **lectura exploratoria, pero más exhaustiva**. Convocamos a buscar en el índice de los libros, consultándoles si reconocen su significado y sus funciones, y les proponemos ponerlos en juego y compartirlos con el resto del grupo. Quizás tengamos que reponer información acerca de qué es un índice y para qué sirve, e invitarlos a buscar en los libros que seleccionaron (al inicio, al final o incluso cuando no los encuentren). Se puede escribir acerca de lo que conocimos sobre los índices de los libros, para recuperar esa información cada vez que sea necesaria.

Además, en esta relectura, podemos llamar la atención en torno a los títulos y subtítulos de los diversos apartados del texto, y explicitar su función y relevancia para orientarnos en la búsqueda de información específica en un texto amplio, que aborda diversidad de cuestiones.



Esta práctica de selección de libros para estudiar es fundamental para la formación de estudiantes lectores, por lo que resulta necesario sistematizarla; es decir, realizarla habitualmente. En tanto cada nueva selección de textos involucrará otro problema, la práctica se ampliará y complejizará con otros desafíos.

Durante el despliegue de la situación de selección, las y los estudiantes han llevado adelante relevantes quehaceres de lectores, como explicita **Delia Lerner**:

- Buscar información a partir de un interrogante que se ha formulado sobre el tema.
- Seleccionar obras pertinentes al tema que se desea estudiar.
- Seleccionar la modalidad de lectura, de acuerdo con los distintos propósitos y con las características de los textos. El lector explora rápidamente el texto – apoyándose en títulos, subtítulos u otros indicios que éste ofrece – cuando su propósito es localizar una información, un dato específico o un pasaje que desea compartir en una nota de enciclopedia, en una noticia o en una obra literaria, por ejemplo. Cuando lo aborda detenidamente, el lector profundiza sobre el tema.
- Explorar rápidamente la obra para determinar su utilidad e ir familiarizándose más con el tema, buscando respuestas para un interrogante determinado.
- Localizar la información en las obras seleccionadas, consultando el índice. Esta localización puede ofrecer dificultades para las y los estudiantes, ya que las informaciones que se buscan no siempre aparecen en el índice con la denominación esperada. Por ejemplo,

si buscan en una enciclopedia de animales información acerca de los canguros, es posible que encuentren en el índice la palabra "marsupiales" y que supongan – en un comienzo – que la información que buscan no se encuentra en esa obra. Será necesario, entonces, ayudarlos a establecer las relaciones pertinentes.

Además - como ocurre en los contextos de estudio - las prácticas del lenguaje se despliegan simultáneamente. En esta situación, las prácticas de oralidad se hacen necesarias y se centran en torno a las cuestiones de estudio, en tanto las y los estudiantes intercambian puntos de vista, dan y piden explicaciones o aclaraciones; modifican, sostienen o rechazan las anticipaciones realizadas, brindan argumentos para sostener esas opiniones y respetan los intercambios - en tanto hablan y escuchan por turnos - entre otros quehaceres del hablante que se ponen en juego.

En todo momento del desarrollo de la práctica, la o el docente es quien garantiza las condiciones de posibilidad de la misma, estableciendo claramente el propósito lector a partir de un desafío o pregunta que hace significativa para las y los estudiantes la selección y búsqueda de materiales/textos de consulta, orientando y organizando las interacciones, seleccionando el foco y las temáticas acerca de los que se intercambia, garantizando los turnos de habla y escucha, favoreciendo la construcción de conocimientos respecto de los libros y el lenguaje que se escribe, entre otras cuestiones.

Acercamos para ampliar la reflexión, aportes del historiador Roger Chartier, especialista en Historia de la Cultura y la lectura:

"(...) La biblioteca del futuro debe ser una biblioteca electrónica, por supuesto, pero debe ser también el lugar donde se mantenga el conocimiento y la apropiación de la cultura escrita en sus materialidades sucesivas o simultáneas.

(...) Por último, la biblioteca del futuro podrá reconstituir alrededor del libro y de la cultura escrita las sociabilidades e intercambios que hemos perdido. La historia enseña que la lectura se transformó en una práctica silenciosa, solitaria, que borró los momentos compartidos alrededor de lo escrito y de la lectura colectiva hecha en voz alta —las reuniones familiares, las asambleas amistosas, los compromisos militantes. En un mundo en el que la lectura se identifica con una relación personal, íntima, privada, con el libro, o bien con la conversación sin presencia de la red, la biblioteca debe multiplicar las circunstancias y las formas para que los lectores se encuentren alrededor del patrimonio escrito, de la creación intelectual, de las experiencias estéticas. De ese modo, puede contribuir a construir el espacio público y crítico que necesitan nuestras sociedades. "



Chartier, Roger. **"Bibliotecas y librerías: Entre herencias y futuro."** (2018) Publicado por Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) Calle 70 n.º 9-52 – Bogotá.



En comparación con las bibliotecas “de papel” - en las que siempre nos parece necesario ampliar el repertorio de libros - en el contexto digital nos encontramos, casi, con una saturación de textos.

Esto es motivo de celebración en tanto permita ampliar la disponibilidad de recursos y textos y, al mismo tiempo, implica una atención particular en cómo acompañamos ese acceso a la variedad y cantidad de recursos infinitos que parecen “a la mano”, en tanto:

“Lo que no está o no es evidente en las pantallas es lo que la escuela y el trabajo del maestro siempre han tenido la responsabilidad de hacer presente para los pequeños, ante toda lectura: reponer la totalidad, los contextos, el origen de los fragmentos escritos discontinuos -por lo tanto, sin sentido- a los cuales los niños ingresan desde las máquinas; preguntarse y buscar los medios para apreciar la confiabilidad de las fuentes, comparar versiones para detectar errores o dudar, prepararse para someter todo lo que se lee al propio juicio; relacionar la información nueva con la conocida, jerarquizar, ayudar a establecer relaciones sin perderse en los laberintos interminables de los vínculos hipertextuales; enseñar a navegar reconociendo en el mar digital los cantos de sirena que conducen a las playas del consumo no deseado y de la pérdida de privacidad. Y mucho más. Para eso siempre se necesitarán maestros y maestras.” (Castedo, 2018).

Sugerencias bibliográficas



Para profundizar sobre la mediación de las prácticas de lectura y la visita a bibliotecas virtuales



"Prácticas de lectura en bibliotecas virtuales en contextos didácticos diversos". Perelman, F. 2009 (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Memoria Académica

Descargalo haciendo click aquí

o ingresando al siguiente enlace <https://bit.ly/4lqFiL>



Para reflexionar juntas y juntos acerca de la relación tecnologías y escuela



"¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela". Inés Dussel, Blanca Flor Trujillo Reyes.

Descargalo haciendo click aquí

o ingresando al siguiente enlace <https://bit.ly/4cu1cWm>



A modo de cierre

Compartimos un recorrido por algunos desafíos y pistas respecto de cuestiones que nos ocupan en este particular espacio social que es la escuela, en el que nos encontramos - "estudiantes y estudiosos"- en torno a un quehacer en común: el estudio.

Ampliar y profundizar el espacio del estudio y de las preguntas entre "estudiosos", - compartir hallazgos, prácticas, dudas, clases, lecturas, textos, proyectos - permitirá expandir la singularidad del espacio escolar, ya que: *"La escuela aparece cuando una sociedad decide que hay cosas que se hacen y se aprenden en casa, con las cosas que hay en casa, claro que sí, que hay cosas que se hacen y se aprenden en la plaza o en el mercado, con las cosas que hay en la plaza o en el mercado, claro que sí, o que se aprenden en el trabajo, claro que sí, porque eso de hacer, y de aprender, y de aprender haciendo, es algo que sucede en muchos sitios y algo que se hace con muchas cosas y de muchas maneras. Pero que hay cosas que sólo se hacen y se aprenden en la escuela, con las cosas que hay en la escuela, a la manera de la escuela. O, dicho de otro modo, que para hacer y aprender ciertas cosas y con ciertas cosas y de determinada manera hay que salir de casa, o dejar la plaza, o el mercado, o el trabajo, por un tiempo, e ir a otro sitio, ir a la escuela, a ese espacio separado, a ese lugar despejado e iluminado en el que se tiene tiempo libre (para estudiar), y en el que hay cosas que se han colocado allí, que se han puesto o dispuesto ahí, precisamente para que sean el objeto y la materia de esa actividad específicamente escolar que aún llamamos estudio."* (Larrosa: 2019)



Bibliografía

- Aisenberg, B. (2005) *La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos*. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.
- Aisenberg, B. (2007) *Ayudar a leer en Sociales*. Quehacer Educativo Nro 83. Publicación de la Federación Uruguaya de Magisterio – Trabajadores de Educación 45 Primaria. Montevideo, Uruguay.
- Aisenberg, B. (2008) *Los textos, los alumnos y la enseñanza de la Historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales*. Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 7, pp. 37-45
- Aisenberg, B. (2010) *Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje*, en Siede, I. (coord.) (en prensa): Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza, Aique, Buenos Aires.
- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la historia. Clio & Asociados (16), 99-105.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5542/pr.5542.pdf
- Aisenberg, B. (2016) *Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la Historia*. Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 2314-3932. Revista Contextos de Educación Año 16 - N.º 21. PP. 4 - 11.
<https://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos>
- Aisenberg, B. (2018) *Entrar al mundo de un texto*. Reportaje en La educación en nuestras manos N.º 72.
- Aisenberg, B. (2021) *La construcción de conocimiento social en el aula. Una aproximación didáctica*. Reseñas de Enseñanza de la Historia N°19 [pp. 13 – 37].
- Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria: educación general básica (2004). - 1a. ed. - Buenos Aires: GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.
- Diseño Curricular de la Educación Primaria. (2011-2020) Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

● Ertola, F. (2022). Entrevista a Beatriz Aisenberg de la Universidad Nacional de Buenos Aires: *Psicología/s, Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia e Investigación: una articulación fecunda*. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (15), 249–261. Recuperado a partir de

<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3639>

● Carlino, Paula (2002). *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades*. *Lectura y Vida*. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 23 (1), 6-14.

● Carlino, P.; Iglesia, P; Bottinelli, L.; Cartolari, M.; Laxalt, I.; y Marucco, M. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

● Castedo, M; Kuperman, C.; Hoz, G (2018). *Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). En *Memoria Académica*. Disponible en

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf>

● Espinoza, A., Acevedo, C. y Casamajor, A. (2020). *La lectura en el primer ciclo de la escuela primaria: el caso de la nutrición humana*. *Confluencia de saberes*, (100-124). Disponible en: *La lectura en el primer ciclo de la escuela primaria: el caso de la nutrición humana | Confluencia de Saberes*. *Revista de Educación y Psicología*.

● Espinoza, Ana María; Casamajor, Adriana y Acevedo, Cecilia. (2022). Clase Nro.1: La enseñanza de las Ciencias Naturales, la lectura y la escritura en el área. Módulo 3: Lecturas y escrituras en Ciencias Naturales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

https://www.researchgate.net/publication/364452462_Clase_Nro1_La_ensenanza_de_las_Ciencias_Naturales_la_lectura_y_la_escritura_en_el_area_Modulo_3_Lecturas_y_escrituras_en_Ciencias_Naturales_Buenos_Aires_Ministerio_de_Educacion_de_la_Nacion

● Chartier, Roger. Entrevista: *Hay una tendencia a transformar todos los libros en banco de datos*. *Revista La Biblioteca N°6 Lectura y Tecnología - 2007*. Disponible en

https://www.bn.gov.ar/micrositios/admin_assets/issues/files/460ab8d42242f4f387e65c26aacf55d1.pdf

● Chartier, R. (2008) *Las pantallas del presente no ignoran la cultura escrita, sino que la transmiten y la multiplican*. *Alfilo Revista digital*. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Disponible en

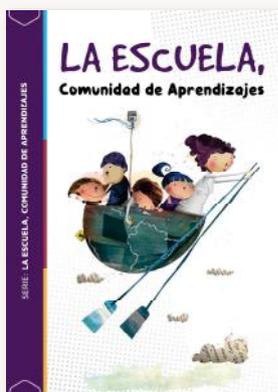
<https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/25/honoris-causa-chartier.html>

- Chartier, R. (2018) *Bibliotecas y librerías: Entre herencias y futuro*. Publicado por Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) Calle 70 N.º 9-52 – Bogotá. Disponible en <https://cerlalc.org/publicaciones/bibliotecas-y-librerias-entre-herencias-y-futuro/>
- Furman, M.; Salomón P.; Sargorodski, A. (coord.) *Ciencias naturales material para directivos educación primaria / Mariela Collo... [et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE- Unesco, 2012. Internet.*
- Larramendy, A. y Conde, J. M. (2023). Clase Nro. 4: *Consideraciones sobre la autoría en la construcción de conocimiento social en la escuela. Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales. Lecturas y escrituras en Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.*
- Larramendy, Alina y Conde, Juan Manuel, *Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales. Sociales y escuela*, consulta 18 de julio de 2024. Disponible en <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/551>
- Larramendy, A. y Conde, J. M. (2022). Clase Nro. 1: *La lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.*
- Larrosa, J. (2013) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación. Espacios de lectura. Fondo de Cultura Económica. México.*
- Larrosa, J. (2019) "Separaciones" en *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. Buenos Aires. Noveduc 2019.*
- Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama. Paidós, Buenos Aires.*
- Perelman, F. B. (2009) *Prácticas de lectura en bibliotecas virtuales en contextos didácticos diversos*. Trabajo final de Especialización. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.436/te.436.pdf>
- Venceslao, M. (2021) *De la iniciación al estudio "en "De estudiosos y estudiantes". Larrosa, J. Venceslao, M. (coords.) Edicions de la Universitat de Barcelona Adolf Florensa, s/n 08028. Barcelona.*
- Villaveces Cardoso, J.L. (2019) *La ciencia: una forma de lectura. Innovación y Ciencia. Revista XXVI N°1. 2019. Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia – ACAC.*

Conocé el resto de la serie:

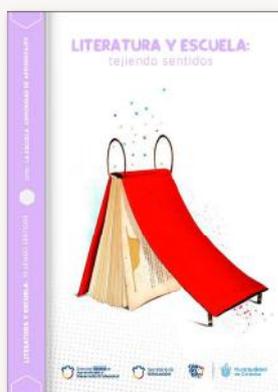
La Escuela, Comunidad de Aprendizajes

Esta colección de materiales de formación docente, elaborada por la **Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba**, aborda temáticas contemporáneas como alfabetización digital, literatura, cine y estudio en contextos escolares. Su valor radica en ofrecer contenidos propios, actualizados y situados, que fortalecen la tarea pedagógica desde una mirada crítica, creativa y comprometida con las realidades actuales.



La Escuela, Comunidad de Aprendizajes

Este material, el primero de la serie homónima, propone pensar la alfabetización como acceso a la cultura escrita desde una perspectiva dialógica, situada y colectiva. Se centra en el rol docente como mediador de experiencias significativas con la lectura y la escritura, promoviendo prácticas que involucren la participación activa de los estudiantes. Aporta herramientas para construir contextos de aprendizaje que propicien la apropiación crítica y creativa del lenguaje escrito.



Literatura y escuela: tejiendo sentidos

Invita a repensar el lugar de la literatura en la escuela desde su dimensión estética, simbólica y expresiva. Propone una mirada crítica sobre la instrumentalización de la literatura, destacando su valor como arte y espacio de subjetivación. Ofrece claves para la selección de obras, la mediación docente y la creación de experiencias lectoras profundas y significativas.



Cine y educación: la construcción del conocimiento desde el cine y las artes audiovisuales

Explora el cine como arte y lenguaje expresivo capaz de transformar las prácticas escolares. Reivindica su inclusión en las aulas como herramienta pedagógica y objeto cultural, proponiendo una alfabetización audiovisual crítica y creativa. Aporta marcos teóricos y propuestas concretas para potenciar el trabajo interdisciplinario desde las narrativas visuales y sonoras.

Podés descargarlos de forma gratuita haciendo click en cada tapa.



Dirección General de
**Aprendizaje y
Desarrollo Profesional**



Secretaría de
Educación



Municipalidad
de Córdoba