

## **NIVEL PRIMARIO 2017**

### **Tercera Jornada Institucional**

#### **Anexo 3. Área: Ciencias Sociales**

##### **La lectura en las Ciencias Sociales**

En los Materiales Curriculares para la Educación Primaria, Provincia de La Pampa, Ciencias Sociales (2015:11) se expresa que la enseñanza de las Ciencias Sociales pretende acercar a los/as alumnos/as al estudio de la realidad social, otorgándoles recursos para conocer, participar e intervenir en ella, reconociendo sus problemas y desafíos.

En el 1° ciclo, dando continuidad a la propuesta de trabajo iniciada en el Nivel Inicial, la puerta de ingreso al aprendizaje de las Ciencias Sociales sigue siendo la dimensión de la vida cotidiana. En situaciones de enseñanza, esto significa propiciar preguntas que promuevan en el/la alumno/a una actitud indagadora sobre el contexto cotidiano, desnaturalizando y resignificando sus representaciones. De este modo, adquieren sus primeras herramientas conceptuales, enriquecen sus miradas sobre el espacio vivencial y construyen paulatinamente, las primeras conceptualizaciones acerca de la sociedad -cada vez más compleja y cambiante-.

Las temáticas abordadas en el 1° ciclo alcanzarán mayores niveles de complejidad en el 2° ciclo, con propuestas de trabajo que, aunque pudiesen estar centradas en los mismos temas, requieren de mayores niveles de atención, puesto que focalizan en la construcción de conceptos, de relaciones y la elaboración de explicaciones.

Los Materiales Curriculares para la Educación Primaria, Provincia de La Pampa (2015:14), refiriéndose a las particularidades de las Ciencias Sociales en el 2° ciclo, expresan que:

“[...] se aborda de modo más sistemático el conocimiento de las sociedades, desde procesos y explicaciones multicausales, profundizando a partir de los contenidos y los métodos propios de las disciplinas de las Ciencias Sociales. Por ello, para el abordaje de las temáticas y problemáticas del Segundo Ciclo se recomienda la recuperación de saberes que posibiliten una (re) lectura de la realidad social. Es decir, poner el énfasis en el tratamiento riguroso del conocimiento, en la pregunta, en la duda frente a posibles “verdades”, buscando desarrollar una autonomía creciente, construir un pensamiento fundado y argumentaciones cada vez más complejas. Asimismo, otra tarea es la de enseñar ciertos saberes instrumentales necesarios

como la localización, ubicación temporal y lectura crítica, como así también la oportunidad de complejizar en el uso de las diversas fuentes de información.”

### **Acerca de este documento**

En esta propuesta de trabajo, y en concurrencia con las otras áreas curriculares, se hará foco en el tratamiento del eje transversal propuesto en los Materiales Curriculares, que involucra las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

### **Eje transversal: *El desarrollo del pensamiento científico escolar. Alfabetización en Ciencias Sociales*<sup>1</sup>**

Existen coincidencias entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, en relación con la perspectiva de ciencia y construcción del saber científico a la que ambas adhieren. En el caso particular de las Ciencias Sociales, el conocimiento que se tiene del espacio y de la sociedad, y en particular, sobre la interpretación del pasado, son el resultado de respuestas que ha ido construyendo una comunidad científica, a los problemas sociales de cada momento. Al ser una interpretación del mundo realizada por personas en un contexto particular, es una producción social plausible de modificaciones (Benejam, 2002). En el caso específico de la Historia, Aisenberg (2010) sostiene que las reconstrucciones del pasado realizadas desde distintas perspectivas, incluyen no solo polémicas, sino también una relación entre pasado y presente.

Al promover el desarrollo del pensamiento “científico escolar”, en la escuela se pone énfasis en la ciencia como construcción histórica y social que permite al/a la alumno/a reflexionar sobre qué es la ciencia, cómo construye sus ideas, cómo influye y es influida por las sociedades a través del tiempo. Los/as estudiantes reconstruyen, reinterpretan, se aproximan a las problemáticas sociales preponderantemente a través de la palabra leída, escuchada. El lenguaje adquiere entonces, un lugar protagónico como herramienta de pensamiento y de comunicación, y la palabra no es un simple instrumento para la transmisión de un saber científico, sino que es una forma de construirlo y utilizarlo. Formular preguntas e hipótesis; buscar información en diversas fuentes, contrastarla, registrar y analizar datos; describir imágenes tales como croquis, fotografías y paisajes; dar explicaciones y opiniones personales, son procedimientos que se sostienen “en” y “con” la palabra.

Asumir esta perspectiva de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales, requiere el diseño de propuestas pedagógicas que incorporen en la planificación didáctica, las prácticas de lectura, escritura y oralidad, concebidas éstas como un modo de construcción del conocimiento, superadora de una perspectiva instrumental. Haciendo referencia a la

---

<sup>1</sup> Diseño Curricular Provincial. Nivel Primario. Ciencias Sociales. (2015:17,18, 23-25)

planificación del docente, en *La lectura y la escritura en las clases de Ciencias Naturales* (2017)<sup>2</sup>, se propone:

“El trabajo sostenido con la lectura y la escritura en todos los campos del conocimiento deben formar parte de **acuerdos didácticos**, y requieren del trabajo del colectivo docente en las escuelas. Es decir, por su importancia y también por su especificidad, estos acuerdos deben desarrollarse en el marco de los **acuerdos institucionales** para que involucren a todos los actores de la comunidad educativa.”

En la planificación de situaciones de lectura, sería importante tener en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

- ✓ El contexto didáctico en que se lleva a cabo la lectura.
- ✓ El/los propósito/s que tiene el lector al abordar la lectura.
- ✓ La relación que establece el lector entre sus saberes previos y el contenido específico del texto que lee.

En una secuencia didáctica que incluye la lectura (o “las” lecturas) de varios y diversos textos, inciden no solo el momento de la secuencia en la que se propone leer, sino también el “para qué” se lee. Por ejemplo, en el inicio, el texto habilita la recuperación de información, que puesta en escena, oficia de andamiaje para hacerse preguntas y despertar el interés de los/as alumnos/as, sobre los contenidos a desarrollar. En el final de una secuencia, la lectura de fragmentos de textos seleccionados de un corpus trabajado con anterioridad, incluyendo los producidos por los/as estudiantes, la lectura daría cuenta del saber construido y de la perspectiva personal (o el interés) asumido por el/la alumno/a.

En una situación de lectura podrán acontecer diversos modos de acceso a los textos, por ejemplo: la lectura modelo del docente (de todo el texto o de fragmentos), guiada por consignas, realizada en pequeños grupos o individual, domiciliaria.

El/los propósito/s de lectura (definidos por el docente en el marco de la tarea) implican “modos” de leer. Por ejemplo, cuando “lee para aprender”, un lector realiza una lectura más detenida, incluyendo la relectura de todo el texto o de fragmentos; identifica datos puntuales, ejemplos, vocabulario específico; presta atención a la relación de los componentes del texto y del paratexto. También suele tomar apuntes, marcar el texto, graficar ideas. Estos modos de leer son contenido de enseñanza y en situaciones de apropiación de saberes del área, requiere de una enseñanza planificada.

En situaciones de enseñanza, es importante que entre las intervenciones, el docente reconozca qué saberes no solo sobre el saber/tema, sino sobre la clase de texto, el vocabulario, entre otros son importantes que se recuperaren y pongan en juego en esa situación de lectura.

Refiriéndonos a este aspecto de la enseñanza, en el documento de Ciencias Naturales (2017:5) hemos expresado:

---

<sup>2</sup> NIVEL PRIMARIO 2017. Tercera Jornada Institucional. Anexo 2. Área: Ciencias Naturales, pág. 3

Si existiera una distancia importante entre los saberes previos del alumno y el contenido del texto, el proceso lector podría ser más dificultoso para el alumno, razón por la cual, es importante que el docente preverá algunas intervenciones particulares para andamiar esa lectura. Por ejemplo, anticipar las ideas o información que le aportará el texto en relación a los contenidos que están trabajando, acompañar al lector leyendo algunos fragmentos en voz alta, identificar el vocabulario específico que incluye el texto, y relacionar esas palabras con otras que los alumnos conocen, anotar en el pizarrón algunas ideas del texto e identificar lo que ya saben sobre el tema (por ejemplo, con un esquema en tres columnas que tenga en cuenta: lo que sé/lo que el texto dice/otros).

En este documento también hacemos una referencia a los textos escolares que circulan mayoritariamente en las aulas. Varios de los textos presentes en los manuales escolares suelen contener una síntesis apretada de conceptos abstractos originados en el discurso científico. Generalmente, están redactados con oraciones extensas y sintácticas complejas que desarrollan varias ideas en un mismo párrafo. Incluyen un vocabulario específico, desconocido por los alumnos. También, la información está construida con diversos componentes, tales como: mapas, fotografías, cuadros, títulos, subtítulos, epígrafes, entre otros, que requieren de un proceso de interrelación, por parte del lector, para construir del sentido del texto.

Por lo expuesto, en el momento de planificar las actividades, es necesario que el docente tenga en cuenta estas posibles resistencias que el texto seleccionado pueda presentar, al momento de abordarlos con los alumnos.

### **Actividad Nº 1**

Después de la lectura de estas orientaciones y su posterior comentario, les ofrecemos una variedad de textos sobre un mismo tema, para que reconozcan algunos componentes del texto, que en el momento de proponer las intervenciones y elaborar la propuesta de lectura, podrían considerar. Tengan en cuenta los elementos del paratexto y su vinculación con el texto. También, vinculen los textos entre sí.

- ✓ ¿Qué información brinda el texto?
- ✓ ¿Qué información deberá inferir el lector?
- ✓ ¿Cuáles serían los pasajes más complejos de comprender? ¿Por qué? ¿Qué recursos incluyen (analogías, definiciones, comparaciones, entre otros) incluye?
- ✓ ¿Qué vocabulario propio del área y del tema incorpora? ¿Qué vocabulario de uso general es relevante en este texto?
- ✓ ¿Cómo colaboran los títulos y los subtítulos?
- ✓ ¿Qué componentes paratextuales tiene? ¿Qué vinculación se establece entre texto y paratexto?

- ✓ En caso de los textos icónicos, por ejemplo las fotografías y croquis, ¿cuáles son los “detalles” que aportan y amplían información?
- ✓ En función de lo analizado ¿qué textos podrían leer solos los alumnos? ¿Cuál/es requerirían la lectura del docente? ¿Con qué consignas de trabajo orientarían la lectura autónoma de los alumnos?
- ✓ ¿Qué textos destinarían para abrir la secuencia de trabajo? ¿Cuál/es para cerrar? ¿Por qué?

## **Actividad Nº 2**

Por ello, los invitamos a pensar en una hipótesis de trabajo que contemple la lectura de estos textos por parte de un grupo de alumnos, con el propósito de ser abordados como objeto de estudio. En función de esto, señalarán una serie de previsiones a tener en cuenta, en el momento de planificar la enseñanza.

A modo de síntesis de lo trabajado en este momento de la jornada, presenten los aspectos más relevantes a tener en cuenta, en situaciones de lectura en el área de Ciencias Sociales.

## **Anexo**

### **Texto 1**

#### **Rastrilladas, antiguas cicatrices del desierto**

"De tanto dir y venir hice una huella en el campo", escribió Yupanqui; esta nota redescubre la historia de esas huellas.

Como cuentas de un rosario de polvo iba la rastrillada encadenando los grandes cacicazgos. Un río de huellas atravesaba la soledad dibujando una cicatriz en el desierto, hilvanando aguadas en su lento peregrinar.

"Una rastrillada son los surcos paralelos y tortuosos que con sus constantes idas y venidas han dejado los indios en el campo suelen ser profundos, y constituyen un verdadero camino ancho y sólido", escribe Lucio V. Mansilla en *Una Excursión a los Indios Ranqueles*. Esas sendas por donde los indios arreaban las haciendas, culebreaban en el desierto persiguiendo las lagunas de agua dulce. Antiguos viajeros la describen como de hasta un metro de profundidad.

Mansilla asegura que desde Leubucó arrancaban esos caminos para todas partes. "Allí es la estación central, salen caminos para las tolderías de Ramón, para las tolderías de Baigorrita, para las tolderías de Calfucurá, en Salinas Grandes; para la cordillera y para las tribus araucanas."

Hoy Leubucó o Leuvú-có se encuentra en las cercanías de Victorica, al noroeste de La Pampa. A la sombra de un caldén se puede leer un cartel de Vialidad que señala "rastrillada

indígena". Un poco más allá se encontraban antiguamente las tolderías del cacique Panguitruz, más conocido como Marianito Rosas, hijo de Painé Gner y a quien Juan Manuel bautizó con su apellido.

En 1879 Estanislao Zeballos realizó un viaje de exploración. Llegó hasta Azul en tren y desde allí emprendió en carruaje su marcha hasta Olavarría, pasando previamente por el fuerte General Lavalle. Según él, dos caminos unían Olavarría y el mencionado fuerte, "el primero trillado por los indios araucanos desde los tiempos precolombinos, que cruza el continente hasta Chile, y por eso llevó el nombre de Los Chilenos; el otro, hecho por la civilización en la guerra contra los indígenas y denominado del Telégrafo".

Estas sendas también fueron conocidas como "ruta de la sal" y camino del hilo, respectivamente. El propio Zeballos asegura que "de cada toldería parten como hebras de la gran madeja, numerosísimas sendas que se ramifican con el camino de los Chilenos, rastrillada que por aquí mide una milla de amplitud".

El llamado camino de los Chilenos era el que recorrían los araucanos desde el Pacífico hasta el Atlántico y según estudios unía Valdivia y Buenos Aires. Esa misma huella pasaba por Salinas Grandes, continuando por Choele-Choel hasta la confluencia de los ríos Limay y Neuquén, donde torcía su rumbo hacia Chile buscando los pasos cordilleranos.

La Nación, sábado 09 de agosto de 2008

## **Texto 2**

La rastrillada de los chilenos, camino de los chilenos o rastrillada grande, fue una ruta de la Patagonia y la región pampeana usada por tribus mapuches o araucanas y otras araucanizadas para transportar a territorio de Chile el ganado robado durante los malones que realizaban en el territorio de Argentina.

Este camino tuvo su origen en los tiempos de la época colonial española de la región como una ruta de la sal, en el tramo de las Salinas Grandes a Buenos Aires. Posteriormente la migración de grupos mapuches a la región hizo extender la ruta, para el arreo de ganado vacuno, desde las salinas hasta los pasos de la cordillera de los Andes en la actual provincia del Neuquén; culminando en ciudades chilenas desde Osorno y Valdivia hasta Chillán y Los Ángeles.

La rastrillada de los chilenos tenía unos 1000 km desde la provincia de Buenos Aires hasta los pasos cordilleranos neuquinos y atravesaba además las actuales provincias de La Pampa y Río Negro. Hacia el camino troncal convergían muchos otros caminos secundarios.

Lucio V. Mansilla en su libro *Una excursión a los indios ranqueles* describió:

Una rastrillada son los surcos paralelos y tortuosos que con sus constantes idas y venidas han dejado los indios en los campos. Estos surcos, parecidos a la huella que hace una carreta la primera vez que cruza por un terreno virgen, suelen ser profundos y constituyen un verdadero camino ancho y sólido. En plena pampa no

hay más caminos. Apartarse de ellos un palmo, salirse de la senda, es muchas veces un peligro real, porque no es difícil que ahí mismo, al lado de las rastrilladas, haya un guadal en el que se entierran caballo y jinete enteros, [...]

El ganado era trocado en Chile, generalmente por armas y bebidas alcohólicas, por los pehuenches que dominaban los pasos cordilleranos neuquinos. Este tráfico era la principal causa de la guerra entre los indígenas y las provincias del entonces sur de la Argentina. La demanda de ganado en el mercado chileno aumentaba el conflicto en la frontera con los indios del de la Argentina.

Extraído: Wikipedia, 12/05/2017.

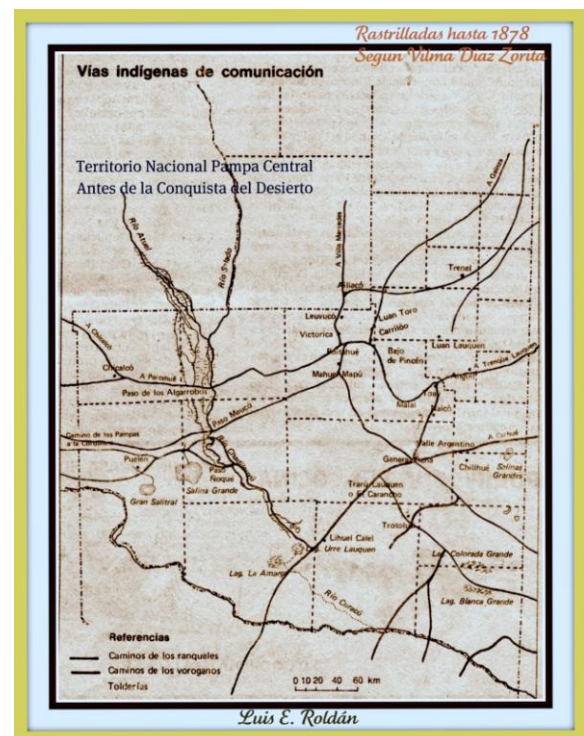
### Texto 3

#### Vía de transporte

Las vías de comunicación en ese momento eran las antiguas rastrilladas, las principales y auxiliares que habían utilizado los aborígenes para ir de una zona a la otra y de una región a las otras con sus familias, sus lanceros y sus arreos.

Las rastrilladas unían lagunas, arroyos, surgentes y jahueles con agua, elemento imprescindible en la travesía desde el este de la pampa húmeda (provincia de *Buenos Aires*, sur de *Santa Fe*, sur de *Córdoba*) hasta alcanzar los ríos *Chadileuvu* y *Atuel* en el extremo oeste, después de salir del bosque de caldén.

En esos guadales y extensos medanales, cuando arreciaba la sequía era fundamental contar con lugares donde reaprovisionarse de agua. Los aborígenes inventaron las “tinajeras”, para eso eligieron los más grande o antiguos caldenes o algarrobos, les ahuecaban el centro del tronco, construyendo un gran recipiente vivo, en el que se almacenaba el agua de lluvia.



Disponible: <http://luisroldan.blogspot.com.ar/2015/02/vias-de-transporte-en-victorica-de.html>

12/05/2017

## **Materiales de referencia**

Aisenberg, Beatriz (2005b). "Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia", en: Revista Íber 43, grao.com Versión electrónica [http://iber.grao.com/creditos/ficha\\_articula.asp?id=10091](http://iber.grao.com/creditos/ficha_articula.asp?id=10091) consultado el 2/11/2010

AA.VV. "Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje". En Siede, I. (coord.). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires, Aique.

Benejam, Pilar (2002). "Las aportaciones de la teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales", en: Benejam, Pilar y Joan Pagés (coord.). Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria, Barcelona. ICE, Horsori, 3° edic.

Bernchimol, Karina y ots. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela, Bs. As. Revista Lectura y vida, año 29 (1)

Lerner, Delia et al. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Bs. As. Paidós.

Olson David y Nancy Torance (comp) (1995). Cap. 9: "*Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna*", en: Cultura escrita y oralidad, Barcelona, Gedisa.

Solé, Isabel y Nuria Castells (2004). "Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio del conocimiento disciplinar? Bs. As. Rev. Lectura y Vida, año 25 (4)

Torres, Mirta (2009). "Leer para aprender Historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido", Bs. As., Revista Lectura y Vida, año 29 (4)

Ministerio de Educación Provincia La Pampa (2015). Materiales Curriculares de la Educación Primaria, Ciencias Sociales.