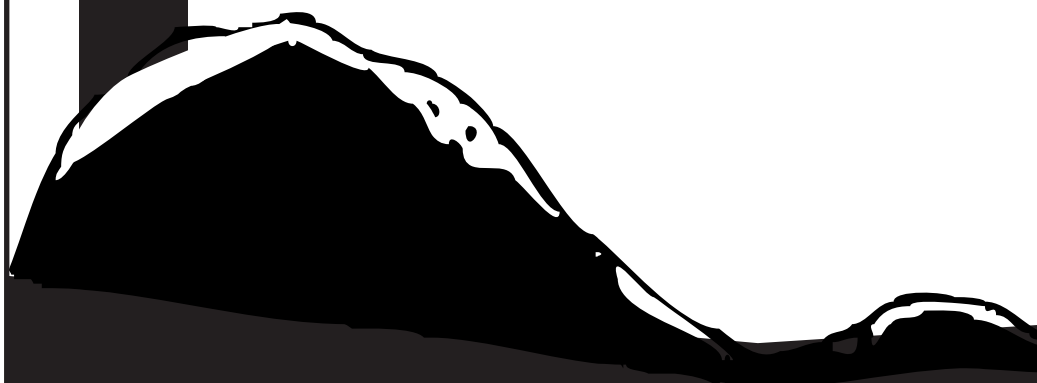
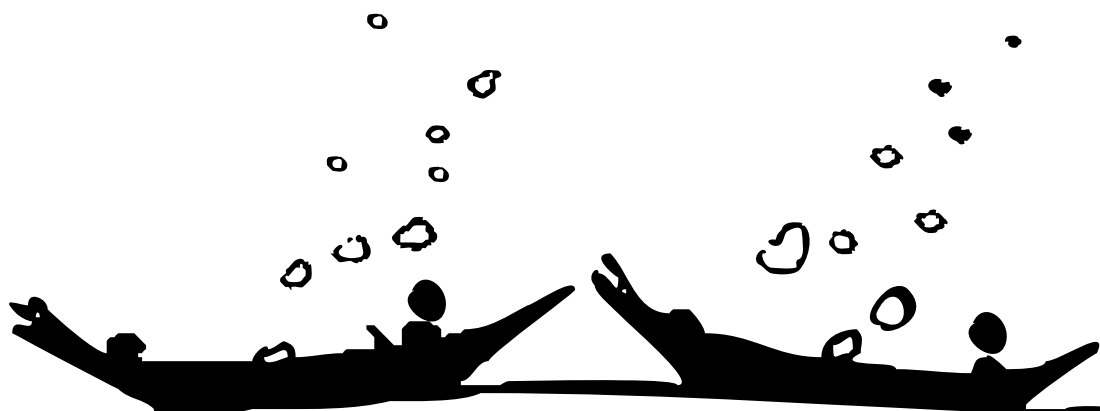


2003

MATERIALES PARA LA CAPACITACIÓN

Leer para aprender Ciencias Sociales en el primer ciclo



EdeC
Escuela de
Capacitación
CePA
Centro de Pedagogías
de Anticipación

Autoras del cuadernillo

Diana González
Liliana Lotito

**Secretaría de Educación
Gobierno de la Ciudad
de Buenos Aires**

Jefe de Gobierno
Dr. Aníbal Ibarra

Vicejefa de Gobierno
Lic. Cecilia Felgueras

Secretaria de Educación
Lic. Roxana Perazza

Subsecretaria de
Educación
Lic. Flavia Terigi

Subsecretario de
Coordinación de
Recursos y Acción
Comunitaria
Lic. Carlos Pisera

Coordinadora de la
Escuela
de Capacitación
Prof. Analía Segal



Santa Fe 4360 5° piso.
Tel./fax 4772-
4028/4039/3768

www.buenosaires.gov.ar/cepa

Acerca de la colección

Materiales para la capacitación recoge ideas y experiencias para pensar la enseñanza en la escuela, que han surgido al calor de encuentros de capacitación desarrollados junto con docentes de la ciudad de Buenos Aires durante 2002 y 2003. Algunos de ellos tuvieron lugar en las escuelas, algunos en los distritos escolares y otros en los cursos intensivos, que reunieron a docentes que trabajan en distintas zonas de la ciudad.

Este dato biográfico de la colección no es para nosotros un detalle menor. Como suele pasar con las marcas de nacimiento, quizás convenga detenerse un poco sobre ellas.

Las ideas que se exponen en los distintos cuadernillos de esta colección son producto de un recorrido entre capacitadores, docentes y escuelas. Se ofrecen algunos avances sobre temáticas que han cruzado los espacios de capacitación o que han discutido los equipos de capacitadores, porque creemos que pueden resultar provechosas en otros espacios.

Permítanos, sin embargo, hacer algunas advertencias:

❑ No se deje engañar por la coherencia que pudiera tener este relato: es la forma que adopta cuando pasa al papel. Sus autores tienen algunas convicciones y bastantes preguntas (a muchos de ellos les dio buen resultado enseñar como cuentan aquí, otros proponen secuencias que se han discutido en los equipos de trabajo). Tenemos por delante aprender a dar cuenta en la escritura de nuestras preguntas.

❑ El relato nunca habría sido el mismo si la capacitación no hubiera sucedido. Esta vez le ha tocado al capacitador enunciar; este texto está atravesado por los diálogos, las preguntas y las experiencias que cruzan la capacitación.

❑ Quisiéramos pensar esta colección creciendo en diálogo con sus interlocutores, recogiendo sus reflexiones, contraejemplos y nuevas prácticas. Algunas de las decisiones de diseño e impresión que se han tomado (cantidad de ejemplares de la tirada, costo de la impresión) intentan facilitar estas intenciones.

❑ Al final de este cuadernillo encontrará espacio para sus comentarios. Si quiere, envíelos por fax al 4772-4028 o 4039 int.113 o 107, o escriba a cepacomunica@buenosaires.esc.edu.ar. Esta publicación también está disponible en Internet; en www.buenosaires.gov.ar/cepa. A través de esa página también puede enviarnos sugerencias.

Índice

Introducción	5
La propuesta de capacitación	6
Lo que importa que los chicos aprendan	7
¿Qué es leer?	7
Desarrollo y análisis de la secuencia de trabajo	8
Los conocimientos de los alumnos	8
El docente y la selección de materiales de lectura	9
Planificación de situaciones de lectura y elaboración de consignas	10
Explorar el módulo de lectura	11
Localizar información	12
Completar lo que el texto no dice	12
Subrayar, tomar notas	13
Establecer relaciones entre texto lingüístico e imagen	14
Confrontar la información que dan diferentes textos sobre un mismo tema	15
Escribir para integrar la información recogida	16
Relacionar un mundo conocido a través de los textos con el propio mundo	17
Otras miradas sobre los textos	17
Cierre de la secuencia	18
Comentarios finales	18
ANEXO	19
Bibliografía	23

Introducción

En este trabajo nos proponemos exponer una propuesta de trabajo desarrollada en un curso intensivo durante febrero de 2003. En este curso, dos capacitadoras de dos áreas diferentes (Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje) decidimos trabajar conjuntamente para elaborar primero y convertir en objeto de discusión después algunas secuencias didácticas para primer ciclo, a través de las cuales intentamos poner la mirada desde ambas áreas sobre algunos temas de enseñanza de Ciencias Sociales.

La decisión de diseñar un curso para primer ciclo con estas características surgió, en primer lugar, del análisis crítico del sitio que ocupan las Ciencias Sociales en este ciclo y también del análisis de la particular relación que existe entre ese lugar acotado que el área tiene y el enfoque alfabético del docente de grado, es

decir, con su concepción acerca de lo que significa “enseñar a leer y escribir”.

Sabemos que uno de los principales problemas del área de Ciencias Sociales en el primer ciclo es la escasa cantidad de contenidos que se enseñan. Cuando se pide a los docentes que expliquen esta situación, argumentan que el poco dominio de la lectura y la escritura que tienen los alumnos los inhabilita para abordar los textos del área. Consideran que hasta que los chicos no “aprenden a leer y escribir” en un sentido convencional no pueden acercarse a los textos que comunican información sobre temas de áreas curriculares y, tampoco, intentar escrituras sobre esos temas. Seguramente es por esta razón que en las clases de Ciencias Sociales los niños tienen poca oportunidad de interactuar con textos significativos y relevantes para aprender

acerca de la realidad social. A la inversa, tampoco se piensa que los chicos “aprenden a leer y escribir” mientras leen textos de Ciencias Sociales y escriben sobre temas de Ciencias Sociales.

Desde la propuesta de capacitación revisamos la situación y optamos por elaborar varias secuencias de actividades, que presentamos para su análisis ante los docentes participantes del curso. En este cuadernillo desarrollamos una de ellas: definimos, en primer lugar, el recorte temático elegido y los propósitos de enseñanza, proponemos situaciones de lectura, enunciados y analizamos consignas; exponemos también los criterios según los que seleccionamos materiales de lectura. En segundo lugar, en la medida en que cada uno de estos aspectos supone decisiones y elecciones que tienen fundamentos teóricos, intentamos exponerlos.

La propuesta de capacitación

"Cuando el docente comienza a solicitar a sus alumnos "que estudien" un tema determinado, ellos probablemente se pregunten qué se les está pidiendo, qué se espera que hagan." La cita pertenece al capítulo "Prácticas del lenguaje" del Pre Diseño Curricular de Segundo Ciclo y hace referencia a algo que sucede habitualmente cuando los chicos comienzan su cuarto año: en este momento de la escolaridad parece marcarse un quiebre entre el primero y el segundo ciclos, que sufren tanto alumnos como docentes. A partir de cuarto, los chicos "empiezan a estudiar". En el primer ciclo, en cambio, no aparece como necesidad que los niños lean como leen los que estudian, que consulten fuentes diversas o que realicen búsquedas en la biblioteca sobre temas de Ciencias Sociales, ni como problema relevante que tengan dificultades para hacerlo.

Sin embargo, ¿por qué no proponer a los alumnos desde el comienzo de la escolaridad que lean y escriban para aprender temas de Ciencias Sociales de modo que, mientras lo hacen, aprendan también sobre la lectura, la escritura, el lenguaje?

Lo que vamos a afirmar aquí es que ya en primer ciclo es posible generar situaciones en las que, mientras se enseñan contenidos específicos de un área, se enseña a los chicos a leer para aprender sobre un tema; es decir que es posible enseñar a los chicos a leer como leen habitualmente los que estudian, antes de que se vean enfrentados a la exigencia del estudio.

La secuencia de trabajo que exponemos a continuación intenta avanzar en esta dirección. Pensada para tercer año, propone la aproximación a un tema de Ciencias Sociales ("vida laboral y familiar de los yámanas"), fundamentalmente, a través de la lectura de diferentes materiales. Como se verá, a lo largo de la secuencia los chicos leen mucho, confrontan información sobre el tema ofrecida por distintas fuentes, hablan y escriben a partir de lo que leen. Aprenden sobre el tema porque realizan las prácticas del lenguaje que cruzan prácticamente todos los aprendizajes: leen, escriben, intercambian ideas oralmente.

Nos interesa mostrar la importancia que tienen estas prácticas en esta secuencia particular para avanzar luego en una generalización y sostener que las prácticas del lenguaje son instrumento de cualquier proceso de elaboración de conocimiento.

La especificidad del primer ciclo –centrada en la adquisición del sistema de escritura por parte de los chicos– exige reforzar estos conceptos. Entendemos, tal como se expresa en el Pre Diseño Curricular de ese ciclo, que los lectores y escritores "...se forman (...) participando en actos de lectura y escritura: se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo" y que "...es necesario que los niños de los primeros grados, mientras están esforzándose por desentrañar la naturaleza del sistema alfabético, tengan también oportunidades para operar como lectores y como productores de textos..."

El curso fue diseñado, entonces, como un espacio para pensar estas cuestiones. La propuesta curricular de la Ciudad de Buenos Aires fue el referente permanente: tanto el capítulo "Prácticas del Lenguaje" como los bloques de Ciencias Sociales dentro del capítulo "Conocimiento del mundo". Para el desarrollo de la secuencia que presentamos tuvimos en cuenta lo que el Pre Diseño plantea en la introducción al bloque *Pasado y presente*. Citamos:

"Este bloque incluye contenidos referidos al tiempo de las sociedades" (...)

"Las actividades de clase que se organicen deben brindar oportunidades para conocer cómo vivían las personas en el pasado, dando cuenta de la presencia de distintos actores sociales —personas y grupos—, de conflictos, de cambios y permanencias. Esto podrá concretarse en el estudio de aspectos cotidianos de la vida en las viviendas, en los modos de alimentarse, en la vida de los chicos, los juegos, el trabajo hogareño, los oficios, los objetos de uso diario." (...)

"En tercer año, se abordarán sociedades indígenas del actual territorio argentino diferenciando las sociedades depredadoras (cazadores y recolectores) de las sociedades productoras de alimentos (agricultores)." (...)

"Las actividades de enseñanza reservarán un espacio para la lectura, o consulta de material bibliográfico sencillo en el que abunden las ilustraciones. Se recomienda además de los textos escolares recurrir a literatura infantil y a colecciones de divulgación especialmente escritas para niños." (...)

De ese bloque, seleccionamos estos contenidos:

IDEAS BÁSICAS

En distintos momentos del pasado vivieron personas que construyeron sociedades organizando de distinto modo la economía, la cultura, las relaciones sociales, la política.

A través del análisis de documentos, testimonios, crónicas y de restos materiales se puede conocer cómo vivieron distintas personas y grupos sociales en el pasado lejano y en el pasado cercano.

ALCANCES DEL CONTENIDO

Conocimiento de aspectos de la vida de las personas en por lo menos dos sociedades aborígenes preeuropeas de: cazadores, de recolectores, de agricultores, de pastores, (p.ej. yámanas, guaraníes, diaguitas, tehuelches, tobas, huarpes, mapuches) (3° año).

Comparación de las formas de abastecerse de alimentos, agua y combustible, de utilizar herramientas y utensilios, de conservar y cocinar los alimentos en relación con los recursos naturales valorados y los conocimientos y, herramientas disponibles.

Identificación de las formas de organización social y política y sus manifestaciones, a partir de la lectura de libros o capítulos de libros ilustrados, (p.e.: *cómo eran las viviendas en las aldeas campamentos y cómo se vivía en ellas, el modo de cuidar a niños y ancianos, de organizar la familia, de curar las enfermedades, de hacer la guerra, de gobernar, de contar, de escribir, de vestirse, de intercambiar*).

Localización de las sociedades estudiadas en mapas y utilización de referencias y términos temporales.

Ahora bien, es a través del lenguaje que los chicos pueden realizar aprendizajes sobre los contenidos que se explicitan en el bloque. No solo a través de la lectura de materiales variados, sino tam-

bién de la escritura y de los intercambios orales -entre los chicos o entre los chicos y el docente- realizados a partir de la lectura.

Así se entranan, de manera particular,

las áreas involucradas en esta propuesta de capacitación: las prácticas del lenguaje (leer, escribir, hablar) son herramientas de apropiación de conocimiento de contenidos de Ciencias Sociales.

Lo que importa que los chicos aprendan

El sentido de proponer a chicos de primer ciclo la aproximación a sociedades indígenas que habitaron el actual territorio argentino antes de la llegada de los conquistadores españoles apunta a que puedan apropiarse de los diferentes modos de vida de pueblos del pasado, apelando a aquellos aspectos de su vida cotidiana en los que se manifiestan de modo entrelazado los niveles que permiten analizar una sociedad: político, económico, cultural, social.

Se sugiere en el bloque citado que a partir de la clasificación "pueblos recolectores-cazadores (nómades) y pueblos productores de alimentos (sedentarios)", se elijan para su tratamiento en el aula dos grupos aborígenes, representativos de cada una de esas clases.

La elección de los grupos a estudiar permitirá, a la vez, iniciar a los alumnos en el conocimiento de diferentes lugares del territorio argentino. Por lo tanto, se señala la conveniencia de seleccionar pueblos que hayan habitado ambientes contrastantes. Por ejem-

plo, si para el trabajo con un grupo productor de alimentos fue seleccionado un pueblo del Noroeste, o del Noreste, puede ser interesante contrastar luego con alguno de los pueblos de la Patagonia.

Conocer cómo se les ponía el nombre a los niños, cómo se elegían las parejas, cómo y con qué materiales se fabricaban los diferentes tipos de armas, quién podía aspirar a ser el cacique de una tribu o cuál es el mito de los orígenes de un pueblo, son las puertas de acceso al conocimiento de las sociedades aborígenes del pasado remoto, en este primer ciclo.

Lo que importa fundamentalmente es que los alumnos comiencen a familiarizarse con la idea de que los antiguos habitantes del territorio argentino, de maneras diferentes, construyeron culturas que les permitieron sobrevivir en condiciones muchas veces adversas. Que, contrariamente a lo que los niños suponen, la relación con la naturaleza para obtener los productos necesarios para la supervivencia se basaba en el trabajo de hombres y mujeres; que

cada pueblo, tanto nómada como sedentario, había alcanzado un nivel tecnológico determinado que le permitiría contar con ciertas técnicas y herramientas para proveerse el sustento y que todo esto determinaba, a su vez, una cierta organización social, una trasmisión de valores y una cosmovisión particular. Estos son los aspectos del tema de Ciencias Sociales que importa que los chicos aprendan.

Ahora ¿cómo van a realizarse estos aprendizajes? Como dijimos en los primeros párrafos, buena parte de ellos se realizará a través de la lectura de distintos tipos de fuentes de información (objetos, mapas, planos, fuentes iconográficas, periódicos, libros de texto, revistas de divulgación científica, fotografías, películas y videos), de la escritura y del intercambio oral. El proceso de aprendizaje se concretará si los chicos leen, confrontan fuentes diversas, hablan sobre lo que leyeron, sintetizan información, informan a otros. Es decir, aprenden sobre las prácticas del lenguaje mientras aprenden Ciencias Sociales.

¿Qué es leer?

Leer supone, siempre, un proceso en el que un sujeto, activamente, construye un sentido para el texto que lee a partir de su interacción con ese

texto, y pone en juego en la tarea sus propósitos (para qué lee), sus expectativas (qué espera encontrar en el texto), sus conocimientos previos (qué

sabe sobre el tema del texto). Hace anticipaciones de lo que el texto dice, que luego, al leer con detenimiento, confirma o no, es decir, pone a prueba

sus hipótesis de lectura. Realiza inferencias: completa los "huecos de sentido" del texto, lo que el texto sobreentiende, omite decir; controla lo que va comprendiendo y se detiene cuando descubre algún desajuste en el proceso de comprensión, cuando detecta que algo falla en el trabajo de construcción de sentido que está haciendo. Relee: tiene necesidad de leer más de una vez para apropiarse de un concepto o de una información. Cuando lo necesita, escribe sobre el texto, toma notas, resume. Relaciona lo que lee con lo que sabe; evoca otros textos, asocia la información que acaba de leer con otra ya conocida.

En ese complejo proceso, tanto lo que sabe sobre el tema como lo que sabe sobre el tipo de texto que está leyendo guían su lectura. El lector juega con lo

esperable del tipo de texto que lee: sabe que en los textos que exponen información, los que escriben enunciaciones, los que explican, incluyen definiciones, parafrasean para aclarar ideas, dan ejemplos; a veces enumeran, clasifican, incluyen síntesis, cuadros, esquemas y hacen todo esto pensando en sus receptores.

Sólo si el lector comprende (completa el proceso de lectura), aprende (es decir, transforma lo que sabía en otra cosa: incorpora conocimientos nuevos o reelabora los que tenía). Esto es leer también para los chicos de primer ciclo que están "aprendiendo a leer".

Ahora bien, (...) las prácticas de lectura y escritura en el primer ciclo adquieren características específicas porque los niños están aprendiendo a actuar como

lectores y "escritores" al mismo tiempo que están intentando comprender la naturaleza del sistema de escritura" (...)

(...) "La reconstrucción del sistema de escritura por parte de los niños -lejos de ser concebida como una etapa dedicada a la adquisición de una técnica "mecánica"- debe ser entendida como parte integrante —e indisociable— de la formación del lector y el escritor. Es por eso que se reconoce a los niños desde el inicio el status de lectores y escritores plenos. Es por eso que se evita ponerlos en posición de "descifradores" o meros "copistas" y es por eso que se les ofrece la oportunidad de aprender a leer y a escribir por sí mismos en el marco de situaciones auténticas de lectura y escritura."¹

Desde estas perspectivas presentamos la propuesta siguiente.

Desarrollo y análisis de una secuencia de trabajo

En primer lugar, queremos destacar la importancia que tiene —creemos— el diseño de secuencias de trabajo para desarrollar temas de enseñanza en el aula, es decir, la importancia que tiene la previsión y planificación del docente de lo que va a proponer a los chicos. Qué pretende enseñar, qué espera que los chicos aprendan, qué situaciones de aprendizaje elabora, qué materiales de lectura selecciona, qué consignas propone, qué formas de intervención anticipa en su tarea de guiar el proceso de apropiación de

conocimiento de los chicos, qué tiempos prevé, todo esto se juega en la planificación de una secuencia de actividades.

Una secuencia de trabajo en el aula supone, entonces, un punto de partida que tiene en cuenta lo que los chicos saben sobre un tema, y una serie de actividades cuyo orden define el docente a partir de lo que espera que aprendan al terminar el recorrido.

Lo que exponemos a continuación es

una secuencia de trabajo con materiales de lectura para enseñar en temas de Sociales. No se incluyen otras actividades habituales en el área, como por ejemplo la visita a un museo, las entrevistas a informantes calificados —por ejemplo, antropólogos—, la proyección de películas, etc., ya que lo que vamos a focalizar es cómo operan ciertas situaciones de lectura, ciertas intervenciones docentes en un proceso de producción de conocimiento de chicos de primer ciclo.

Los conocimientos de los alumnos

El trabajo con las "ideas previas" de los chicos, por lo general, apunta a establecer un punto de partida, en el sentido de que pretende recuperar lo que el grupo sabe sobre un tema. Sobre ese conocimiento previo tiene que construirse, a través de la lectura, la escritura, la interacción oral, un conocimiento más elaborado.

Es el docente el que establece el comienzo del trabajo al plantear a los chicos: "En las próximas semanas, trabajaremos en un proyecto que nos permitirá conocer quiénes vivían hace muchos años en distintos lugares de nuestro país y cómo vivían. ¿Alguno de ustedes tiene información sobre el tema? ¿Qué saben?"

El maestro lanza la pregunta y al mismo tiempo se pregunta: "¿Qué conocimientos tienen los chicos de un tercer año acerca de quiénes habitaban el actual territorio argentino antes de la llegada de los españoles?". Como le interesa saberlo, les pide que escriban lo que saben o que realicen dibujos de cómo se imaginan que eran esas personas o de cómo era su vida. Anota todos los comentarios que los niños realizan acerca de esos pueblos en papeles afiche que, a partir de ese momento y hasta el final de la secuencia, quedan expuestos en las paredes del aula. A medida que los chicos vayan acercándose a información bibliográfica, el maestro los ayudará a cotejar sus ideas iniciales con los conocimientos

¹ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer Ciclo*, Buenos Aires, 1999.

adquiridos a través de la lectura. Por ejemplo, si surge en el grupo la idea de que estos pueblos no trabajaban (porque para los niños "salir de cacería" o "tejer una manta" no son trabajos), el docente retomará estas cuestiones a medida que vayan avanzando en el manejo de la información. Por ejemplo, podrá comentar: "Dijeron al comienzo que los indígenas no trabajaban. ¿Siguen pensando lo mismo? ¿por qué? ¿qué los hizo cambiar de idea?".

El intercambio de ideas que se produce en estas instancias en el aula supone un rico trabajo con la oralidad. En este sentido, puede decirse que hablar con los chicos sobre lo que se lee, discutir partes de los textos, hablar sobre lo que no se entiende o sobre las diferencias entre lo que se sabe sobre un tema y lo que plantea un texto son maneras de ayudar a comprender.

Es a partir de lo que el grupo sabe sobre el tema "antiguos habitantes del actual territorio argentino" que el docente propone elegir dos grupos de indígenas, acerca de los cuales todos van a aprender: un grupo sedentario y otro nómada. En este cuadernillo elegimos para ejemplificar la propuesta un grupo nómada: los yámanas, y definimos un tema: su vida familiar y laboral.

El docente y la selección de materiales de lectura

Puede decirse que, para que los chicos lleguen en algún momento de su escolaridad a ser capaces de buscar información por sí mismos, habrán tenido que participar antes de muchas situaciones de lectura en las que fue el maestro quien seleccionó

material para que leyeran, es decir, el que les ofreció información tomada de diferentes fuentes, el que los llevó a la biblioteca, el que guió sus búsquedas (trabajó con la bibliotecaria o con el bibliotecario con este fin).

"A lo largo del primer ciclo, el proceso desarrollado por los niños como lectores les permite pasar:

De buscar información en una fuente única a integrar la información obtenida en varias.

De leer las fuentes provistas por el docente a explorar textos para determinar cuál contiene la información buscada."²

Se trata entonces de ayudar a los chicos a realizar este proceso al que se hace referencia en el Pre Diseño del primer ciclo, de acercarlos a situaciones en las que descubran que es posible encontrarse con información diferente en lugares diferentes (libros, enciclopedias, revistas, fascículos, sitios de Internet), que las bibliotecas son lugares a los que concurren los que necesitan alguna información (tanto la escolar como otras bibliotecas públicas), que Internet puede considerarse, si se quiere, una especie de inmensa biblioteca.

Los manuales no deberán ser única fuente de información en la escuela. Para el

tema "vida familiar y laboral de los yámanas" seguramente la biblioteca escolar puede proveer, además de manuales, enciclopedias, fascículos publicados por diferentes diarios nacionales, revistas para chicos, libros de divulgación, enciclopedias en CD, información conseguida a partir de la consulta de sitios de Internet. Interesa que los chicos se familiaricen con la manipulación de todos estos tipos de materiales.

En este caso, el maestro opta por ofrecer a los alumnos un conjunto de textos que seleccionó entre los que encontró en la biblioteca o bajó de Internet y arma con ellos un módulo que incluye:

- Capítulos del libro *Los yámanas*³, de Miguel Angel Palermo (en este cuadernillo, por razones de espacio, solo incluimos fragmentos de estos capítulos).
- Páginas de un manual de segundo ciclo (ver anexo).
- Un artículo bajado de un sitio de internet (ver anexo).

² Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer Ciclo*, Buenos Aires, 1999.

³ El libro forma parte de la colección *La otra historia*, publicada por la editorial Libros del Quirquincho, que puede encontrarse en la mayoría de las bibliotecas escolares de la Ciudad.

La selección de materiales que el módulo presenta da cuenta de la confianza que el docente tiene en las posibilidades de los chicos para abordarlos, obviamente con su ayuda y su intervención permanentes. Un docente que elige esos textos en ningún momento piensa que los chicos no pueden leerlos, en el sentido de que no pueden comprenderlos. Al seleccionarlos, si bien sabe que no están escritos especialmente para chicos de primer ciclo (algunos incluso no están escritos para un lector infantil), no tiene dudas acerca de que el tema generará interés en ellos; por esta razón, la posible dificultad de los textos no lo preocupa.

Especialmente en el primer ciclo el rol del docente como mediador entre los niños y los textos es clave. En las situaciones de lectura, unas veces va a ser él el que lea a los chicos, otras va a hacerlo con ellos; o va a proponerles que lean solos, individualmente, en parejas o en pequeños grupos.

En este punto, corresponde hacer una aclaración. Dijimos que el maestro "opta" por armar un módulo de lecturas. Resuelve de este modo el problema que genera el hecho de que exista un solo ejemplar de cada libro en la biblioteca. ¿Es la manera adecuada de resolver el problema? Abrimos la pregunta para la discusión. Lo ideal sería que la biblioteca contara con varios ejemplares, lo que facilitaría el trabajo en equipos (un ejemplar para cada equipo). No hay

que descartar la posibilidad de la compra: en este sentido el maestro tiene que funcionar como alguien que, junto con la bibliotecaria o el bibliotecario, puede definir a partir de lo que necesita para su trabajo qué hay y qué falta en la biblioteca escolar y proponer la compra, obviamente fundamentada, en algún caso de un libro que falta y en otros de varios ejemplares de un mismo libro. Pero si la compra no es posible, hay que decir que es aceptable recurrir a la fotocopia, que va a ser la fotocopia de "tal libro", que está en la biblioteca (el maestro o el bibliotecario se ocuparán de que el alumno conozca el libro del que se realizaron las fotocopias: cómo es, cómo es su tapa, qué dice la contratapa, qué dice su índice). Si los chicos saben que el libro está en la biblioteca algunos desearán llevarlo a la casa si lo que leen en las fotocopias les interesa.

Como se va a ver más adelante, en el desarrollo de la secuencia, el maestro –cuando presente el módulo a los chicos– va a mostrar los libros de los que están tomados los textos. Es posible pensar también en una situación planificada por docente y bibliotecario o bibliotecaria en la que, antes de la presentación del módulo, los chicos vayan a la biblioteca y tomen contacto (hojeen, lean los índices, observen ilustraciones) con todos los materiales de consulta que esta posee sobre el tema.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE MATERIALES DE LECTURA

En primer lugar, lo que puede guiar a un maestro en una selección de materiales de lectura son sus propósitos en relación con lo que espera que los chicos aprendan del tema; aunque también como lectores. Son criterios la variedad y la calidad de los materiales: la diferente extensión de los textos, la diversidad de portadores, la diversa complejidad, el rigor de la información, muchas veces avalado por el prestigio del autor. Por ejemplo, en el caso del libro de Palermo: el maestro lo elige porque el texto desarrolla abundante información sobre el grupo de indígenas a estudiar. Describe minuciosamente diferentes aspectos de su vida y permite así que los chicos construyan una rica imagen mental de ese grupo. Al maestro le parece interesante también la forma como se presenta la información: el autor, un antropólogo, busca interesar y hasta divertir a los chicos pero no distorsiona ni banaliza la historia de los yámanas, sino que ofrece información de calidad.

Planificación de situaciones de lectura y elaboración de consignas

En la secuencia de actividades que presentamos, las situaciones de lectura ocupan un lugar fundamental: importa que los niños –frente a los textos– "trabajen como lectores". Son diferentes las formas que adopta ese "trabajo del lector" cuando se lee para aprender sobre un tema, aunque en todos los casos supone una interacción con el texto con el objetivo de convertir la información que este contiene en un saber propio.

La planificación de consignas de lectura para el abordaje de diferentes fuentes no es una cuestión menor en el diseño de la propuesta. ¿Qué consignas son las más adecuadas para que los chicos realicen ese trabajo?

Enunciamos y analizamos a continuación algunas de las consignas elaboradas para la lectura de los materiales seleccionados. Las mismas ponen en juego diversas estrategias de lectura al mismo tiempo que intentan ayudar a los chicos a recuperar de los textos no sólo las ideas o datos relevantes, sino también las relaciones particulares que ellas entablan dentro del texto, que son las que les permitirán comprender y apropiarse de nuevos conocimientos sobre un tema.

¿QUÉ ES UNA CONSIGNA DE LECTURA?

Puede definirse como un enunciado que le indica a un lector (a un alumno lector) qué espera que haga quien le propone la consigna. No puede negarse que una consigna de lectura es un texto directivo. Tal vez haya que preguntarse qué requisitos debe cumplir su enunciado para que sea guía para un lector inexperto, para que funcione como ayuda en su tarea de lectura, en lugar de ser indicación de "único camino a seguir". Es decir, para que ayude al lector a abrir los sentidos del texto en lugar de acotarlos.

En lugar de estas consignas podrían haberse elaborado otras; lo que nos interesa señalar es que cualquier consigna que un docente elabore pone en evidencia lo que ese docente entiende que es la lectura, el aprendizaje y, también, sus propósitos didácticos.

Desde el punto de vista de lo que el maestro se propone que los chicos aprendan de las Ciencias Sociales, las consignas planteadas apuntan a que establezcan relaciones entre la oferta natural que ofrece la zona y los medios técnicos que desarrollaron los yámanas para aprovechar estos recursos y para obtener lo necesario para la subsistencia. De los textos elegidos, varios marcan estas relaciones.

Desde otro punto de vista, ponen en juego variados tipos de modalidades y estrategias de lectura.

Explorar el módulo de lectura

Lo primero que hace el maestro es proponer a los chicos una exploración del módulo. Da una consigna en la que les solicita que "recorran el módulo y observen los textos seleccionados; que lean títulos y subtítulos, observen ilustraciones o fotos, lean epígrafes."

El maestro pretende que generen hipótesis de lectura desde una primera aproximación a los textos, desde una lectura exploratoria, no exhaustiva. ¿Por qué hablamos de "lectura exploratoria"? En una lectura exploratoria el lector toma contacto con el texto, lo recorre con la vista y, a partir de ese "barrido", empieza a descubrir pistas —aunque no se detenga en ellas— en los títulos y subtítulos, en algunas palabras que llaman su atención, en las ilustraciones, que le permiten anticipar su contenido.

El docente muestra en este primer momento los libros, de los que están tomados los textos del módulo. Los ofrece a los chicos para que los hojeen, les informa que están en la biblioteca de la escuela y los invita a consultarlos allí. Luego, propone iniciar la lectura.

¿CÓMO Y DÓNDE VIVÍAN LOS YÁMANAS?

"En el idioma de estos indios, la palabra yámana quería decir ni más ni menos que "hombre". Estos hombres vivían en una zona donde la vida es muy difícil para los seres humanos: hace frío, hay mucha lluvia y en las islas barridas por el viento hay poca cosa comestible. Más acogedora es la Isla Grande de la Tierra del Fuego; pero allí vivían solo en la costa sur, en el Canal de Beagle, porque más arriba estaba ocupada por los indios selknam, un pueblo diferente. Así que el territorio yámana tomaba unos 250 kilómetros por las costas del Beagle (en tierras y aguas que hoy son de la Argentina y Chile) y llegaba hasta las islas del Cabo de Hornos, casi 100 kilómetros para el sur.

Los yámanas se arreglaban con muy poca cosa; sus casas eran chocitas de ramas y cueros y andaban medio desnudos con tanto fresquete." (...)

NÓMADES MARINOS

"Los yámanas estaban hoy en una playa y mañana en otra; el lunes en una isla y el jueves de la semana siguiente en la de más allá. ¿Qué les pasaba, eran inquietos? No, ni más ni menos era que tenían que comer, así que cuando en una parte no había más animales comestibles (y eso que para ellos prácticamente todos los animales eran buenos para comer), juntaban sus cosas, que eran muy pocas, las metían en su canoa y se iban para otro lado.

Por eso, como vamos a ver, sus casas eran tan sencillas y fáciles de hacer y no tenían drama en abandonarlas."

Palermo, M.A. **Los Yámanas**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.

Localizar información

El primer fragmento seleccionado informa sobre la localización geográfica del pueblo yámana. Permite un primer acercamiento al tema.

Para este texto, el docente plantea esta consigna:

"Lean los textos y respondan las siguientes preguntas:

¿dónde vivían los yámanas?

¿cómo es el clima en ese lugar?

¿qué significa el nombre "yámana"?

¿por qué los yámanas iban y venían por las islas?"

A través de las preguntas que elabora apunta a que los chicos localicen las partes del texto en las que está la información que permite responderlas. Esto requiere que lo releen y que luego releen las partes localizadas, para así poder contestar cada una de las preguntas.

Este primer texto es breve pero reviste cierta complejidad. Es compleja la información que ofrece acerca de la localización geográfica del grupo de indígenas. ¿Qué les exige a los lectores? Fundamentalmente, que puedan poner en relación datos y nociones tales como "costa sur", "canal de Beagle", "cabo de Hornos", "casi 100 kilómetros para el sur".

En lugar de desechar el texto por complejo, el maestro trabaja con los chicos en su lectura. Por ejemplo recurre a un mapa de la Argentina para ubicar la isla de Tierra del Fuego, su costa sur, el canal de Beagle, el cabo de Hornos. Puede ocurrir que algunos de los chicos colaboren en la localización de estos lugares por haber tenido la oportunidad de conocerlos o por haber accedido a información sobre los mismos. De no ser así, es el maestro el que explica, señala, da información.

Un mapa es una fuente de información de frecuente uso en las clases de Ciencias Sociales. Para el área es importante que los alumnos se familiaricen desde edades tempranas con el uso de fuentes de información cartográficas. Al maestro le interesa en este caso que los chicos trabajen con el mapa para aclarar lo que en el texto resulta confuso y, fundamentalmente, para que puedan establecer una relación entre la información que brinda el texto y la que brinda el mapa. Podemos decir en este sentido, que el mapa es un texto que admite lectura, que, a diferencia de otros textos, la información en los mapas se presenta particularmente codificada.

Completar lo que el texto no dice

Así como la consigna anterior apunta a que los chicos realicen un trabajo de localización de información, es otro el propósito didáctico del docente cuando, para el mismo texto, plantea una consigna como:

"Relean el último párrafo del texto y contesten las siguientes preguntas:

¿Por qué los yámanas andaban medio desnudos a pesar del "fresquete"? ¿Cómo lo explican?"

La respuesta a estas preguntas no está en el texto. Para contestarlas, al lector ya no le basta con localizar información; tiene que realizar otro tipo de operación de lectura: anticipar, inferir, es decir, completar con sus conocimientos lo que el texto no dice. Es el mismo texto el que omite información y exige más participación del lector. Implícitamente, abre una pregunta pero no le da respuesta. Es probable que los chicos no puedan anticipar por qué los yámanas andaban desnudos a pesar del intenso frío del lugar. Nosotros mismos, adul-

tos, tampoco podríamos hacerlo quizás. Pero el maestro toma la pregunta del texto –que parece jugar a crear un cierto suspenso– y la aprovecha. Varias páginas más adelante en el libro de Palermo, otro texto dará respuesta a la pregunta abierta.

CÓMO SOPORTABAN EL FRÍO

"Los yámanas usaban muy poca ropa. Hombres, mujeres y chicos llevaban una capa corta, de piel de lobo marino cachorro (la de ese animal adulto es demasiado dura y gruesa), de nutria de mar, de guanaco o de zorro; algunas mujeres también usaban la piel del cormorán, con sus plumas." (...)

(...) "¿Por qué tan poco en zona tan fría? Más que nada por la humedad. En la canoa pasaban mucho tiempo y allí las olas los salpicaban a cada rato. Y cuando se largaba a llover tenían que aguantar la lluvia hasta llegar a la costa y meterse en las chozas. Así que andar muy emponchado hubiera significado ropa mojada, incómoda y fría (...)"

(...) "Pero mantenían el calor del cuerpo mucho mejor de lo que podría pensarse, de distintas formas: 1º) con el fuego; 2º) untándose con aceite de pescado o grasa de lobo marino, que aislaba bastante contra el frío, protegía la piel contra el viento y hacía resbalar el agua; 3º) comiendo mucha grasa, que daba calorías."

Palermo, M.A. **Los Yámanas**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.

Subrayar, tomar notas

Estas primeras aproximaciones de los chicos a textos que dan información sobre los yámanas les permiten construir algunas ideas sobre este grupo y al mismo tiempo empezar a revisar y a reformular las que tenían antes de entrar en el tema. Si pensaban inicialmente que todos los indios "andaban desnudos", "usaban plumas", "eran salvajes", a medida que se informen tal vez tengan que rectificar ideas, pero en otros casos encontrarán explicaciones, fundamentaciones para las mismas. Tanto las plumas como la desnudez tienen su explicación, que a la vez sirve para revisar el carácter de "salvajes" atribuido a los indios.

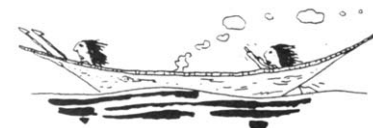
Conviene recordar que el desarrollo de esta secuencia apunta a que los chicos construyan un conocimiento más elaborado sobre los grupos indígenas. En la medida en que avanzan en el conocimiento de los yámanas a partir de lo que leen se produce un conflicto entre lo que pensaban y lo que conocen a través de los textos. Aprenden sobre el tema cuando resuelven el conflicto de algún modo. Lo que importa es que sus primeras ideas no queden "congeladas".

Esta es otra consigna que el docente propone en este momento de la secuencia:

"Busquen y subrayen lo que dice el autor, en la parte final del texto, sobre las tres formas usadas por los yámanas para mantener el calor en el cuerpo. Luego, anoten esa información, para no olvidarla, en una hoja aparte."

Lo que el docente propone a los alumnos a través de la consigna es que usen las estrategias de lectura que habitualmente utilizan los que estudian. Pide a los chicos que "subrayen" o que "tomen notas". A partir del uso que hagan de esas estrategias él intervendrá y propondrá, por ejemplo, la comparación de las notas tomadas por algunos de ellos. De la práctica concreta los hará pasar a la reflexión y, aunque se trate de chicos que tal vez realizan por primera vez esta tarea, los guiará para que piensen si esas notas que tomaron les resultan útiles para reconstruir "lo que dice el texto" (esa es la función fundamental de las "notas" en una situación de lectura).

Escribir en los márgenes, subrayar, tomar notas, hacer cuadros, esquemas, resumir, son estrategias que utiliza el que lee "para aprender". Esas estrategias –mediante las cuales el lector registra lo fundamental de la información encontrada– lo ayudan a superar los límites de su memoria; cuando estudia, registra por escrito no solo para no perder información sino para poder utilizar esa



información más adelante. Es él –el que estudia– el que decide qué estrategia es la adecuada en cada caso, según sus propósitos (para qué necesita cierta información, qué tiene que hacer con ella). Algunas veces, probablemente, le resulte suficiente el subrayado de un texto (si lee sobre un tema sobre el que ya sabe bastante); no le es útil esa estrategia si se propone elaborar después de la lectura un informe para alguien que no leyó el texto: en este caso necesitará resumir de modo que el que no conoce el texto comprenda su contenido a través de un resumen hecho por otro lector. Es importante compartir con los chicos estas ideas desde el primer ciclo porque aluden a aquello que deberán "saber hacer" luego, cuando tengan que estudiar a partir de cuarto año. Lo que intentamos decir es que estas estrategias se enseñan y que algunas de ellas pueden ser trabajadas en el primer ciclo.

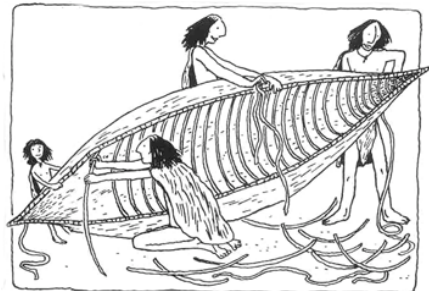
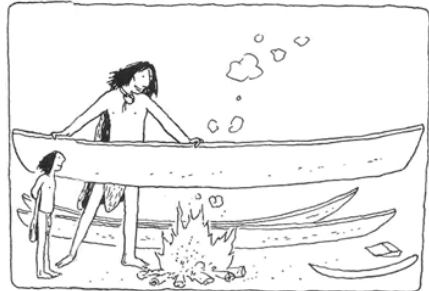
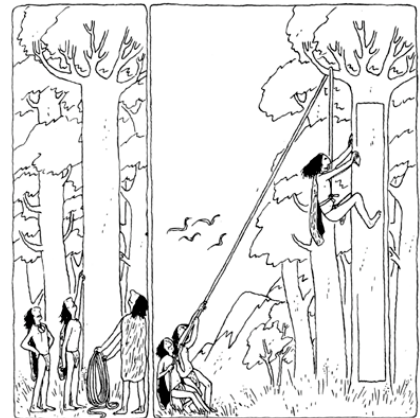
Establecer relaciones entre texto lingüístico e imagen

Debido a que el tema es la "vida laboral y social de los yámanas", la selección de materiales incluye textos que informan sobre los trabajos de estos indígenas. Varios capítulos del libro *Los Yámanas* desarrollan este aspecto. En uno de ellos, que aparece acompañado por una ilustración que se reproduce en esta página, el autor se refiere al complejo proceso de fabricación de canoas que realizaban los yámanas, el que pone en evidencia la organización familiar y la ajustada distribución de roles laborales que tenía este grupo.

CONSTRUCCIÓN DE CANOAS

"Los yámanas hacían sus canoas con corteza de árbol. Para conseguirla, a veces caminaban muchos kilómetros hasta encontrar el árbol que sirviera, con tronco largo y derecho de unos 5 metros y sin ramas bajas (que al quitar la corteza hubieran dejado agujeros en su lugar). Sacar la corteza daba mucho trabajo. Varios hombres subían a otro colgado de la cintura con una soga que pasaba por una rama; mientras lo bajaban, iba marcando en la corteza, con una cuña de hueso, un gran rectángulo. Después separaba esa tira con un cuchillo de hueso y la arrancaba haciendo una fuerza bárbara en posición bastante incómoda, colgado como un mico y cuidando de no romper la corteza. (...) Después se pulían (las tiras), se las elastizaba calentándolas sobre el fuego, se las recortaba dándoles forma (...) y se las unía cosiéndolas con barbas de ballena o una tirita de corteza. Se metían palos que iban de borde a borde para mantener la abertura (...) Después se ponían unos pedazos de corteza más gruesos en el fondo, para que los pisotones no lo rompiesen y se rellenaban las juntas con algas, musgo y yuyos."

Palermo, M.A. *Los Yámanas*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.



Como es este aspecto del tema el que el docente privilegia, es pertinente que formule a los chicos preguntas como: "¿Quiénes trabajan? ¿Qué trabajos hacen? ¿Hay chicos? ¿Qué hacen? ¿Hay mujeres? ¿Qué hacen?", que tienen respuesta tanto en los textos como en las ilustraciones que los acompañan.

En cambio, si pretende focalizar la secuencia que ordena las tareas de construcción de canoas, enuncia la consigna de otro modo:

"A partir de la lectura del texto y de la observación de las ilustraciones, escriban en forma ordenada los pasos que seguían los yámanas para construir una canoa. Hagan también una lista con los materiales y herramientas que usaban."

Lo que se propone al lector a través de estas últimas consignas es que relacione información de dos fuentes: una lingüística y otra no lingüística.

Conviene señalar que las imágenes (fotos, ilustraciones) que acompañan los textos en los libros de texto o de divulgación funcionan de diferentes maneras: a veces, reiteran la información que da el texto; otras veces, aportan nueva información. En muchos casos, las imágenes llevan también un breve texto explicativo –un epígrafe– que cumple las mismas funciones de redundancia o de complementación. La intervención del maestro tiene que contribuir a que el chico, cuando lee, haga jugar el conocimiento de estas formas de relación entre

imagen y texto lingüístico –habitual en los libros que comunican información– a favor de su posibilidad de comprensión de lo que lee.

En la segunda consigna, además, se pide a los chicos que escriban a partir de lo que leyeron. Concretamente se les solicita que sistematicen lo que leyeron ordenando los pasos de la actividad de construcción de una canoa, es decir, transformando un texto expositivo en un instructivo y en una lista de materiales. Cuando se lee para aprender sobre un tema, la relación entre lectura y escritura es fundamental, tanto cuando se toman notas a partir de lo que se lee como cuando se sistematiza lo que se leyó a través de un esquema, un mapa de ideas, un resumen.

Cuando, según pide la consigna, al terminar de leer los chicos reconstruyen por escrito la secuencia de acciones que constituyen la actividad de construcción de una canoa, lo que hacen mientras escriben es reelaborar, organizar el conocimiento adquirido a través de la lectura.

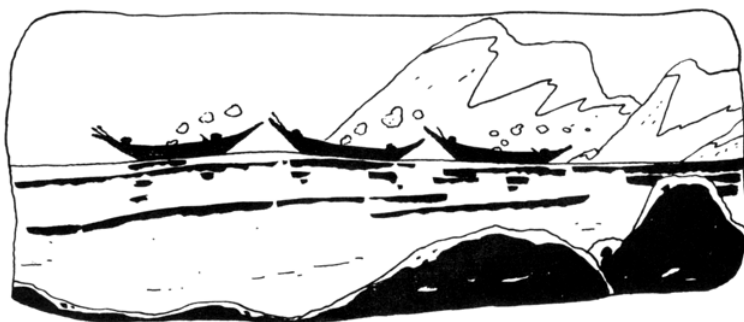
Confrontar la información que dan diferentes textos sobre un mismo tema

Aparte del texto que aparece en la página anterior, otros dos textos del módulo (ver anexo) dan cuenta de la importancia que las canoas tenían en la vida de los yámanas e informan sobre la tecnología empleada en su construcción. La situación puede aprovecharse. Los tres textos coinciden en la información que dan, pero hay diferente desarrollo de la misma, según el texto.

Se mantiene la idea de que la información sobre un tema está siempre contenida en diferentes fuentes. Que la lectura de un texto puede complementar la información que otro da, que textos diferentes pueden dar información diferente y hasta contradictoria, que no todo lo que dicen los textos debe ser aceptado, que es necesario legitimar lo que está escrito y que una de las formas de probar la legitimidad es la confrontación entre textos. Estas ideas acerca de la información, acerca de los diferentes soportes en los que circula, acerca de su legitimidad, pueden ser trabajadas con los chicos desde el comienzo de su escolaridad.

La consigna: "Lean los tres textos que se refieren a la construcción de canoas y discutan acerca de cuál es el que da más información sobre el tema", focaliza esta cuestión.

Las reflexiones sobre el mayor o menor desarrollo de la información que pueden surgir de las primeras confrontaciones entre textos que hagan los chicos en primer ciclo se complejizarán más adelante, cuando descubran, en alguna otra situación, contradicciones o perspectivas diversas en la información que ofrecen los textos. En este momento, cuando el maestro les proponga reflexionar sobre la posibilidad de coexistencia de distintos puntos de vista sobre los mismos hechos, estará señalando su adhesión a un modo de concebir el conocimiento, como saber provisorio y no definitivo, como verdad relativa en vez de absoluta.



Escribir para integrar la información recogida

En un momento de la secuencia, después de haber leído bastante sobre los yámanas, los chicos cuentan con información suficiente como para armar una rica representación de la vida de esa sociedad indígena; han ido construyendo conocimiento sobre ella.

Lo que les resulta difícil —y esa dificultad parece prolongarse a lo largo de la escolaridad— es "hacer síntesis" de conocimientos adquiridos a través de la lectura de diferentes materiales. Les cuesta mucho integrar en un texto todo lo que aprendieron, dar cuenta de ello. ¿Por qué pasa esto?

Realizar una síntesis de un tema supone haberse apropiado de "lo fundamental", haber descubierto la trama de relaciones que existe entre los diferentes aspectos del tema. De ahí que la síntesis pueda adquirir la forma de un cuadro, de un mapa de ideas, de un esquema o de un texto. Que el lector llegue a la elaboración de una síntesis da cuenta del trabajo que hizo para apropiarse de conocimiento, descubrir relaciones entre datos, integrar esos datos en un todo y, en función de esa integración, adjudicar un sentido al todo. La complejidad de las operaciones que se juegan en el proceso explica las dificultades de los chicos. Ellos no pueden resolver solos esas dificultades.

Es una interesante situación de aprendizaje la que ocurre cuando el docente elabora conjuntamente con los chicos un cuadro, un mapa de ideas, un resumen, que se constituye en síntesis de un tema estudiado. Los intercambios de opiniones que se dan para resolver qué se pone y qué no en el cuadro o en el resumen permite que los chicos reflexionen acerca de cómo se procede para llegar a la síntesis de un tema. Para que aprendan esto tendrán que desempeñarse muchas veces en situaciones en las que se les proponga —a través de diferentes consignas— recuperar "lo fundamental de un tema". Cuando el maestro colabora con los chicos mientras leen y, periódicamente, les propone hacer síntesis parciales de los conocimientos adquiridos o, al final de un recorrido de lecturas sobre un tema, elabora con ellos una síntesis final (un cuadro, un mapa de ideas, un resumen), está enseñando a estudiar, está enseñando a aprender. El trabajo conjunto del docente con los chicos en el primer ciclo prepara una etapa de mayor autonomía, que deberá darse a partir del segundo ciclo.

Como dijimos antes, a esta altura de la secuencia de actividades, es esperable que los chicos sepan bastante sobre la vida de los yámanas, especialmente sobre su vida laboral. Es posible entonces ayudarlos a sintetizar lo aprendido.

A través de una consigna como ésta:

"Relean los textos, miren los dibujos y organicen un cuadro con todos los trabajos que hacían los yámanas. Diferencien los de hombres, mujeres y niños"

el docente intenta ayudar a los chicos a hacer una síntesis parcial: a seleccionar y organizar en un cuadro información relacionada con uno de los aspectos del tema sobre el que estuvieron leyendo, el del trabajo.

En cambio, en función de lo que los chicos vienen leyendo, una síntesis final del tema "yámanas" debería hacer referencia a los siguientes aspectos:

- lugar geográfico en el que vivían los yámanas,
- actividades que realizaban,
- relación entre las actividades y el medio en que vivían,
- distribución familiar del trabajo,
- formas de crianza,
- educación,
- juegos infantiles.

Cuando el maestro —una vez elaborada esta serie de ideas con los chicos— propone:

LA VIDA EN UNA CANOA

"Con estas costumbres de andar de acá para allá entre islas, la canoa —claro— era importantísima; para una familia yámana quedarse sin ella era un gran problema..." (...) "La madre iba en la parte de atrás y era la que remaba, con un solo remo que agarraba con las dos manos y sacaba por la derecha; así hacía avanzar y dirigía la canoa, que no tenía timón." (...) "El hombre iba adelante, hacia la proa, y generalmente no remaba. "Eh, qué vivo!", podría decirse; pero es que su trabajo era ir oteando el busca de animales del agua para cazar (lobos marinos, pingüinos y otros bichos), así que no tenía más remedio que ir allí, bien atento para poder orientar a la mujer que manejaba la canoa y de ese modo acercarse lo más posible para tirar sus arpones." (...)

(...) "...sin dudas, entre los yámanas las mujeres eran las mejores en esto de manejar un bote; a ningún hombre se le hubiera ocurrido decirles "¡Andá a lavar los platos! ¿Qué te metés a manejar?", primero porque no usaban platos y segundo porque ellas les daban vuelta y media remando."

Palermo, M.A. **Los Yámanas**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.

¡QUE SE VENGAN LOS CHICOS!

(...) "Los padres atendían mucho a sus bebés y les gustaba acariciarlos, hacerlos jugar, alzarlos y decirles macanitas como hace la gente de tantas otras partes. Los bañaban bien seguido, duchándolos con la boca y secándolos con musgo. Si la madre estaba desocupada, andaba con su bebé siempre en brazos, pero cuando tenía que hacer se lo ataba a la espalda con un cuero que dejaba al chico con las piernitas colgando..."

Palermo, M.A. **Los Yámanas**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.

LA EDUCACIÓN

(...) "Juegos de varón: buscar nidos, saltar en los charcos, subir a los árboles, tirar piedras, rodar por el pasto de las pendientes.

Los padres les hacían armas como las de ellos pero más chicas y les iban enseñando a usarlas.

Juegos de nena: las muñecas de madera o de piel, criar pichones de ave y (para las más grandes) andar en canoitas que les hacían los papás.

Además, medio en juego, medio en serio, iban ayudando a juntar leña y mariscos, a hacer canastos y a preparar pieles (...)"

Palermo, M.A. **Los Yámanas**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.

"Convertir esta lista de ideas en un texto expositivo" está dando un paso más en la secuencia y propiciando que los chicos den un paso más en su proceso de aprendizaje. Transformar una lista de ideas en un texto exige que se descubran las relaciones que existen entre ellas y que se expliciten mediante la escritura. Al conectar datos o ideas en un texto –en una totalidad– el que escribe muestra su preocupación por el lector, por sus posibilidades de comprensión.

Seguramente va a ser muy interesante la comparación de este texto producido por los chicos con el texto tomado de un manual de cuarto grado, "Los yámanas: navegantes del Sur" (ver anexo, pág. 19). El propósito de una actividad como ésta es que los chicos descubran coincidencias o diferencias entre su propia producción y la del autor del manual (mayor o menor desarrollo de la información, aspectos del tema que aparecen en un texto y no en otro). Así, el reconocimiento de coincidencias funciona como confirmación de cuánto han aprendido sobre el tema.

Relacionar un mundo conocido a través de los textos con el propio mundo

Los chicos no podrían apropiarse de conocimientos sobre una sociedad que se desarrolló en un pasado lejano si lo que leen no tuviera algún punto de contacto con su propio mundo, con sus saberes y vivencias sobre el mundo. No podrán pensar en los juegos de los yámanas si no es relacionándolos con los propios juegos. Al hablar de la organización familiar de los yámanas estarán pensando en la de la familia a la que pertenecen.

Preguntas tales como: "¿En qué se parece y en qué se diferencia la vida familiar de los yámanas de la vida familiar de los chicos del grado? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian la educación de los chicos yámanas con la de todos ustedes? ¿Se parecen en algo los juegos de los yámanas a los que juegan ustedes? ¿En qué se diferencian? ¿Les hubiera gustado vivir en tiempos de los yámanas? ¿Por qué?" seguramente conseguirán que los chicos pongan en contacto el mundo conocido a través de la lectura con el propio mundo.

Consignas de este tipo permiten efectuar comparaciones entre el pasado y el presente, establecer relaciones, analizar cambios y continuidades en las sociedades, como por ejemplo reconocer que, a pesar de la distancia temporal, muchas costumbres familiares o lúdicas siguen vigentes.

Otras miradas sobre los textos

En el abordaje de los textos pueden focalizarse otras cuestiones, por ejemplo, la forma como están escritos. Salta a la vista, aun para los chicos, que Palermo "no escribe igual" que la persona que escribió el texto del manual. ¿En qué consiste la diferencia?

En el libro *Los yámanas*, el lector se encuentra, permanentemente, con palabras o expresiones como "fresquete", "chocitas", "correíta", "morirse de frío", "irse de cabeza al agua". Se puede pedir a los chicos que las busquen en el texto, que releen las partes en que aparecen y que las marquen. Se les puede pedir también que expliquen por qué creen que el autor las usa.

La comparación con el texto del manual, a través de la pregunta "¿Se encuentra ese tipo de palabras en este otro texto?" lleva a la reflexión acerca de ciertas "marcas" que en cada texto indican cuáles son las intenciones del autor respecto del efecto que pretende lograr, y de otras que indican cuáles son los receptores en los que el autor está pensando, a los que el texto está dirigido.

CONSIGNAS

A lo largo de la secuencia propusimos estos distintos tipos de consignas de lectura;

— Consignas que apuntan a que los lectores respondan preguntas localizando información en el texto.

— Consignas que apuntan a que respondan preguntas a través de una explicación.

— Consignas que apuntan a que hagan inferencias, es decir, a que repongan lo que el texto "no dice".

— Consignas que apuntan a que utilicen estrategias de lectura: subrayen, tomen notas, resuman.

— Consignas que apuntan a que vuelvan sobre lo leído (relean) o consulten con otros para salvar dudas o dificultades de comprensión.

— Consignas que proponen que comparen el mundo que el texto construye con el propio mundo.

— Consignas que apuntan a que sintetizen lo leído o lo aprendido mediante una explicación, cuadro o esquema, una lista, un informe, un texto expositivo.

— Consignas que apuntan a la confrontación entre textos para ampliar información, para legitimar información, para descubrir coincidencias o divergencias.

El uso de diminutivos, de expresiones coloquiales, de recursos de humor aleja el texto de Palermo de lo que se espera de un texto expositivo, y se convierte en índice, marca, del tipo de receptor que el autor construye en su texto: un receptor infantil al que quiere atraer, divertir sin que esto oculte su intención de informarlo. Los mismos chicos van a confirmar que el texto les interesó y los divirtió y, a partir de las confrontaciones hechas con otros textos, van a confirmar también que aprendieron mucho leyéndolo.

Vale la pena reconocer y comentar con los chicos algunos recursos que se usan en *Los yámanas* para "hacer reír al lector". La consigna: "¿Por qué se rieron en la parte en que en el libro se dice: "...a ningún hombre se le hubiera ocurrido decirles "¡Andá a lavar los platos! ¿Qué te metés a manejar?" seguramente dará lugar a un intercambio de ideas muy interesante entre los chicos y entre ellos y el docente.

Cierre de la secuencia

¿Cuál es el mejor cierre para una secuencia como esta? Las posibilidades son variadas. Puede plantearse a los chicos la escritura de un texto que incluya "lo que aprendieron sobre el tema". Si se les propone esto, importa definir para qué receptores será el texto: por ejemplo "para otros chicos que saben poco del tema". Los textos que se produzcan podrán compartirse con chicos de otros grados.

También puede pensarse en un cierre en que los chicos vayan a otros grados a explicar oralmente lo que aprendieron sobre los yámanas. Escribir o hablar para otros después de haber leído mucho sobre un tema exige dar una organización a los conocimientos adquiridos, planificar lo que se va a decir, ensayar la exposición. Los chicos van a completar esos conocimientos en el proceso de hacerlos comprensibles para otros.

Constituyen otras alternativas la producción de afiches informativos o la elaboración de un pequeño fascículo sobre el tema. Dentro de un proyecto más ambicioso, lo que los chicos aprendan puede ser parte de una muestra o exposición sobre grupos indígenas que se organice en el grado o en la escuela o de una presentación del grupo en el acto del 12 de octubre.

Comentarios finales

La secuencia que acabamos de exponer puede leerse como un conjunto de decisiones e intervenciones didácticas de un docente, a partir de ciertos propósitos de enseñanza. Podemos agregar que a medida que la desarrollábamos ante los docentes —en el curso intensivo al que nos referimos en el comienzo de este cuadernillo— recibimos comentarios, atendimos a preguntas e inquietudes, intercambiamos ideas, dimos respuestas... Incluimos aquí las voces de los docentes y algunas de las cuestiones que plantearon:

"Pero si le dedico tanto tiempo a este tema, ¿qué hago con los otros contenidos?"

"Yo hablo mucho con los chicos de los temas de Sociales, les explico, pero hacerlos leer tanto en tercer grado..."

"Los chicos van a decir que son textos muy largos... y además les cuesta tanto leer sin deletrear..."

"Yo les digo: 'lean y subrayen las ideas principales' y subrayan todo..."

"¿O sea que está bien que les leamos nosotras en voz alta antes de pedirles que lean ellos por sí mismos...?"

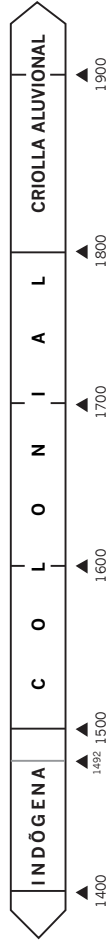
"Si en tercer grado los chicos ya hacen esto, al maestro de cuarto se le facilitan las cosas..."

Nos interesa especialmente que la lectura de este material habilite un espacio para reflexionar tanto acerca de estos comentarios, preguntas, inquietudes como acerca de la idea eje que lo atraviesa: "...ya en el primer ciclo es posible generar situaciones en las que, mientras se enseñan contenidos específicos de un área, se enseña a los chicos a leer para aprender sobre un tema."



LA ARGENTINA INDÍGENA

UNIDAD 1



Los primeros protagonistas de nuestra historia

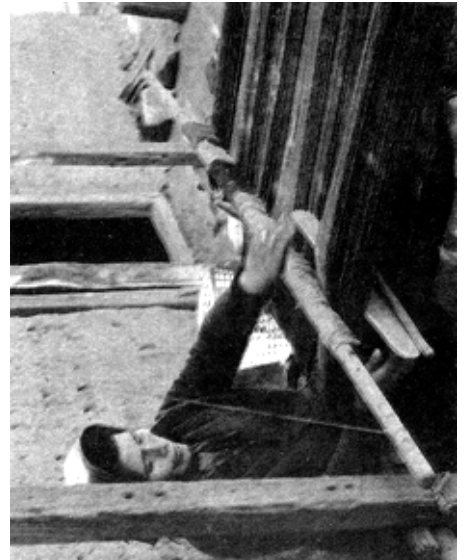
Los pueblos aborígenes vivían en el territorio de lo que hoy es la Argentina, mucho antes de que llegaran los españoles.

Había distintos grupos. Algunos vivían en las montañas, otros cerca de los ríos, otros en la selva.

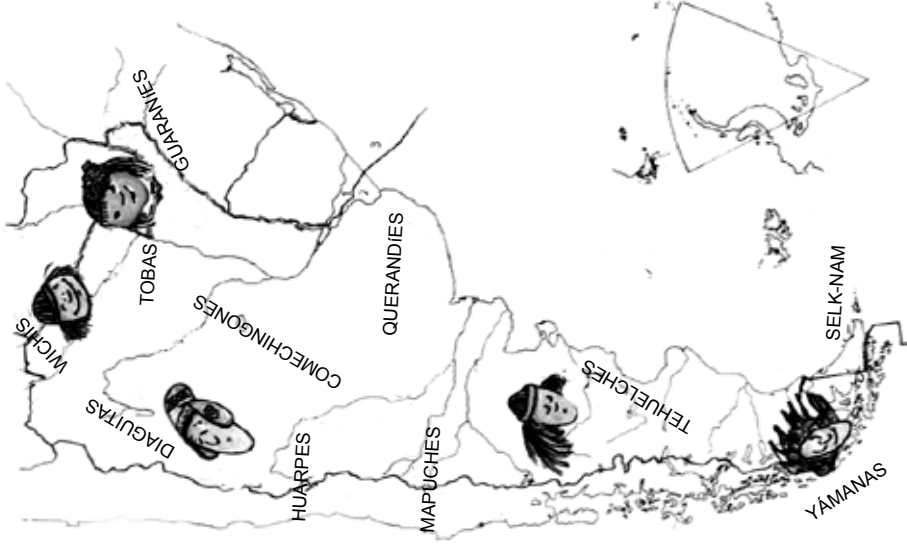
Para conseguir su alimento, fabricar su ropa, tener dónde dormir, usaron los recursos que había en la naturaleza: ríos y mares para pescar, suelos para cultivar, frutos para recolectar, animales para cazar; tuvieron que conocer muy bien las características del lugar donde habitaban; saber, por ejemplo, cuándo llovía mucho o poco, en qué época del año había más de una clase de animales que de otras, cómo cultivar en la montaña o en el medio de la selva, qué armas convenía fabricar.

Después de hacer muchas observaciones, de probar, equivocarse, y volver a probar, idearon técnicas que les permitieron adaptarse a su ambiente. Pero no todos hicieron las mismas cosas ni al mismo tiempo.

Algunos pueblos fueron los primeros agricultores: sabían sembrar y cultivar. Sabían que esas plantas que antes recolectaban, se podían volver a tener con sólo plantar una semilla. Los grupos



El telar, herencia de las primeras culturas aborígenes.



que sembraban y cultivaban construyeron sus viviendas cerca de sus cultivos. Tenían que cuidar que las plantas crecieran y vigilar que los animales y las plagas no las destruyeran. A estos pueblos que siempre vivían en el mismo lugar se los llama sedentarios.

Otros conseguían su alimento cazando, pescando o juntando frutos y raíces. Para ello, se trasladaban de un lugar a otro. A estos grupos, que no vivían siempre en el mismo lugar, se los llama nómades. Todos los pueblos que vivieron de la caza, la pesca y la recolección fueron nómades.

Como hay una gran diferencia entre saber sembrar y no saberlo, vamos a dividir en dos grandes grupos a los pueblos aborígenes: los que practicaron la agricultura y los que no la practicaron. Veamos cómo eran.

Los YÁMANAS: navegantes del Sur

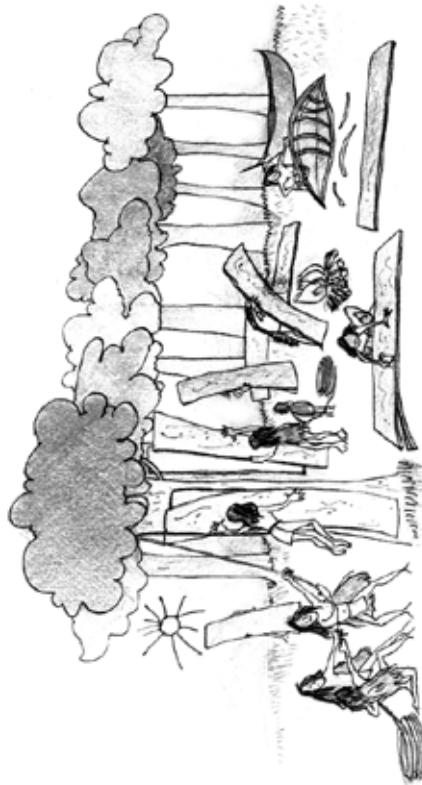


Vivían en una región muy fría, donde el viento castiga las costas y el mar es temible. Eran nómades pero acuáticos, porque recorrían las islas a bordo de grandes canoas, cazando y pescando animales.

Los yámanas obtenían del mar casi todo lo que necesitaban para vivir: lobos marinos, delfines, ballenas, peces, mariscos. También juntaban algas, con las que fabricaban líneas para pescar.

De los animales que cazaban y pescaban obtenían, además de la comida, huesos para hacer punzones, hondas, collares, y pieles como la del lobo marino para protegerse del viento.

¿Cómo los capturaban? El primer paso era construir una embarcación adecuada para meterse en el mar.



Primero cortaban tiras de corteza de árboles de tronco largo.

Con fuego ablandaban la madera para hacerla flexible

Luego le daban forma y cosían las tiras de corteza con barbas de ballena. Adentro colocaban ramas para mantener la forma de la canoa.

Arpones de hueso usados por los yámanas.



El segundo paso era fabricar las armas adecuadas. Para cazar en el mar los yámanas fabricaban arpones de diferentes tamaños. No era lo mismo cazar lobos marinos que animales más pequeños.

Las mujeres no cazaban, pescaban. Utilizaban algas muy resistentes y en la punta le colocaban la carnada.



Vivían poco en las chozas porque casi todo el tiempo andaban en canoas.

Conseguir mariscos, también era tarea de mujeres. Lo hacían con un palo largo o directamente ¡se zambullían en las aguas heladas!

Aunque los yámanas cazaban principalmente en el mar, no desaprovechaban los recursos que la tierra firme les ofrecía. Los guanacos eran atacados con arcos y flechas, las aves grandes con lazos hechos de barbas de ballenas. Si era necesario, también construían trampas.

Si fueras un yámana ¿qué recursos de la zona necesitaría para construir tu canoa?



Tierra del Fuego

Los Pueblos Canoeros Selk'nam u Onas

Frente al Estrecho de Magallanes se extiende la Isla Grande de Tierra del Fuego. El Norte de la Isla es relativamente llano, zona de praderas y pastizales. En contraste, el sur es montañoso, de costas accidentadas, cubiertas de bosques de gran densidad.

Sobre el canal de Beagle las temperaturas oscilan entre los 20° bajo cero y los 27° sobre cero. Existen evidencias de que grupos cazadores se instalaron en el norte de la isla hace unos 10.400 años. Posiblemente hayan llegado del continente a pie por un puente de tierra, una morena terminal, que se convirtió después en la segunda angostura del Estrecho de Magallanes.

Todas las culturas indígenas de Tierra del Fuego son auténticas manifestaciones de costumbres cazadoras, recolectoras y pescadoras, ya que la agricultura nunca se practicó en Patagonia y Tierra del Fuego. Las dificultades del terreno y del clima del lado del Pacífico, en general, estaban compensadas en la época indígena por una fauna marina rica en mamíferos y moluscos. En la región Atlántica abundaban guanacos, zorros y roedores y gran variedad de aves, sector ideal para la caza terrestre, mientras que el Pacífico atrajo a los grupos que vivían sobre el mar. Estas formas de vida que se sustentan ya del mar o de la tierra, representan las dos grandes tradiciones de los pueblos seminómades.

El 21 de octubre de 1520 la escuadra de cuatro veleros que comandaba Fernando Magallanes descubrió el canal que une a los dos océanos. Durante el viaje divisaron fogatas hechas por el hombre al sur del estrecho; debido a estos fuegos, la Isla Grande y demás islas al sur fueron denominadas "Tierra del Fuego".

En el período anterior al comienzo de la colonización en 1880 se estima que habitaban Tierra del Fuego cerca de 11.500 indígenas.

Posteriormente, la ocupación de la isla por parte del hombre blanco (atraído por el oro, los pastizales para cría de ovejas, la caza de ballenas y lobos marinos), el contagio de enfermedades, los asesinos profesionales contratados por estancieros, partidas militares, el hambre y la desnutrición, exterminaron a los nativos, no quedando prácticamente hoy representantes de estos pueblos.

Los Pueblos Canoeros

Los pueblos canoeros son dos: los Alcaluf y los Yámana o Yaghanes; la relación entre ambos es muy íntima y compartían la misma región:

-Los Alcaluf ocupaban la costa occidental de Patagonia (hoy Chile) y las islas situadas entre el Golfo de Penas y la Península de Brecknock.

-Los Yámanas o Yaghanes estaban situados más al Sur ocupando la costa meridional de Tierra del Fuego y todas las islas del archipiélago del Cabo de Hornos; su núcleo más denso ocupaba el Canal de Beagle.



LOS YAMANA O YAGHANES

ECONOMÍA

Los Yámanas eran excelentes artesanos que supieron adaptarse al suelo y al clima que habitaron. Pese a los escasos recursos materiales desarrollaron notable variedad de utensilios y herramientas. Toda persona confeccionaba con sus propias manos y por sí solo, lo que necesitaba en cuanto a bien material. Apreciaban la habilidad y destreza en el trabajo; difícilmente fabricaban objetos para el trueque, pues todos los esfuerzos se dirigían a cubrir las propias necesidades. Los objetos se construían principalmente de madera, hueso y valvas, sin hacer uso destacado de la piedra ni el mineral de cobre que abundaba en la región. También realizaban cestería con juncos. Si bien eran objetos pocos vistosos estaban dotados de elevada precisión para el uso.

La cestería era la actividad dedicada a la mujer, que en sus ratos libres realizaba con gran destreza. Utilizaba tallos verdes de juncos que luego de un tratamiento de calor y ablandado adquirían la flexibilidad necesaria para el trenzado. Existían tres tipos de trenzado. Los cestos se utilizaban para la recolección de mejillones, caracoles bayas y frutas y siempre disponían de gran cantidad para su uso.

La preocupación vital del indio giraba en torno al alimento necesario, esto constituía el único y efectivo trabajo. Los lobos marinos significaban en toda época y región un suplemento de gran importancia para los Yámanas. Cuando la caza se realizaba en la playa, atacaban al animal provistos de un garrote o roca mediana. En el agua se los atacaba desde el bote con un arpón de punta desmontable.

La ballena: atacaban a este poderoso animal cuando enferma o cansada se acercaba a la costa empujada por las olas. La enfrentaban desde las canoas, arrojándole todas las armas de que disponían causándole muchas heridas hasta desangrarla.

Las aves: de entre la abundancia de aves de la región los Yámanas prefirieron los Pingüinos y Cormoranes, Ocas silvestres y Gansos marinos. Los mataban a veces con hondas, con arcos y flecha, dardos, lanzas y trampas.

LA CANOA

Para los desplazamientos en busca de alimentos no emprendían marchas por tierra firme, prefiriendo el uso de la canoa para viajar a lo largo de la orilla o de una isla a otra. Los viajes continuos eran imprescindibles y por eso pasaban la mitad del año navegando.

La canoa estaba compuesta de tres trozos de corteza de árbol cosidas entre sí que le daban la forma y reforzada por una estructura liviana de varillas de madera. La canoa la construía el hombre, y pertenecía a la mujer, quien la tenía bajo su cuidado. Durante el viaje el hombre iba acurrucado en la parte delantera junto a sus armas, aparejos de pesca y arpones. En la parte central, más honda, se encontraban los niños quienes cuidaban del fuego que llevaban encendido sobre una base de tierra y conchillas. La mujer ocupaba la popa, impulsaba y timoneaba la embarcación sosteniendo con ambas manos el único remo.

ARPON

Para alimentarse dependían en gran parte de las focas y lobos marinos, que se encontraban en manadas numerosas en las rocas e islas y canales del lugar.

Para cazarlos usaban arpones, armas arrojadas de asta pesada y recta de unos 3 metros de largo.

El Pequeño Arpón: La punta del arpón es de hueso de costilla de ballena. Para el armado se introduce por presión en la muesca del asta de madera de manera que luego pueda soltarse, quedando sujeta al asta por una correa de cuero de unos 70 cm. Al penetrar la punta en el cuerpo, esta se separa y el asta queda libre entorpeciendo y frenando la huida del animal.

El Arpón Grande: el principio de acción es el mismo que para el pequeño arpón. El mayor tamaño de la punta se debe a que se utiliza para la captura de animales grandes (Ballenas, Lobos marinos) que poseen una gruesa capa de grasa que es necesario atravesar para que el arpón se afirme.

El Venablo: arma arrojada, similar al arpón, para la caza de aves y peces. De punta fija dentada y asta de unos 3 metros. Es un arma liviana de punta doble para cazar peces y simple para aves.

VIVIENDA

Dado que la economía se basaba en la caza y la recolección, la familia estaba en constante desplazamiento, no asentándose más de algunos días en cada lugar. Sus viviendas correspondían a estos hábitos, brindando una protección pasajera y el mantenimiento del preciado fuego. Según la zona construían dos tipos de vivienda: CHOZA CONOIDAL: Uso en zonas secas y abiertas. La estructura constaba de 10 a 12 troncos finos de unos 2 mts. de altura clavados en tierra e inclinados hacia el centro, esto permitía una rápida expulsión del humo por la abertura superior. Los huecos se cubrían con tierra, raíces y manojos de algas secas y corteza.

CHOZA ABOVEDADA: Uso en zonas boscosas y húmedas. De pareja distribución del calor y rápido secado interior. La estructura constaba de un trenzado de tronquitos delgados clavados en tierra, cubiertos con pieles en invierno y tierra y hojas en verano.

VESTIMENTA

Pese al rigor del clima de la zona que habitaban, los aborígenes usaban escasa vestimenta. La prenda esencial constaba de una capa corta que les cubría la espalda (Tuweaki) sujeta por una correa alrededor del cuello, generalmente confeccionada con un trozo de cuero de León marino o Guanaco, con el pelo hacia afuera, lo que la hacía impermeable. Tanto hombres como mujeres usaban un taparrabo (Masakana) de forma triangular o rectangular que sujetaban a la cintura por una correa. Se untaban permanentemente el cuerpo con aceite de pescado y grasa de animales marinos para protegerse la piel de la acción del clima. Al contrario de la escasa vestimenta abundaban los adornos y ornamentos con los que ambos sexos se ataviaban sin distinción.

SOCIEDAD

En la sociedad Yámana encontramos una extrema dispersión social ya que el grupo se constituía por unas pocas familias aisladas. No tenían jefes aunque los ancianos y hechiceros ejercían una gran influencia. Creían en un ser supremo, WATAUINEWA, el Anciano, creador de lo conocido y en numerosos dioses y espíritus. Los ritos de iniciación de la pubertad de varones y mujeres, eran de importancia fundamental, y constituían algo sagrado y obligatorio, accesible sólo a los miembros de la tribu. Además de significar un adiestramiento y una severa educación para los jóvenes, era una celebración que los adultos disfrutaban especialmente. Tenía un enorme significado para la supervivencia del orden social, ya que en esta ceremonia los jóvenes adquirían todos los derechos del adulto, entre ellos el de casarse y formar una nueva familia. Más adelante, los varones recibían una formación especial que abarcaba la totalidad del patrimonio espiritual e imaginativo de la tribu. Ello se lograba a través del KINA, ceremonia secreta mediante la cual los hombres aspiraban a recordar a las mujeres su superioridad sobre ellas. El KINA, basado en la utilización de disfraces y la dramatización de las creencias y mitos de la tribu, era similar a la ceremonia del HAIN que celebraban los ONAS o SELK'NAM de Tierra del Fuego.



LOS SELK'NAM U ONAS

Los Selk'nam u Onas habitaban el interior de la Isla Grande de Tierra del Fuego. Su aspecto físico es el resultado del mestizaje entre Pámpidos, de alta estatura y constitución robusta y Fuéguidos, bajos y de estructura ósea delicada, dominando el primer tipo físico. Se distribuyeron por el territorio en tres subgrupos: -El Norte del Río Grande (Río Hurr) zona de praderas y pastizales. -El Sur del Río Grande zona de bosques y montañas. -El extremo Sudoeste de la Isla, zona de praderas, arbustos y bosques, los Haush, que mantenían contacto con los Yámanas y compartían costumbres.



LOS YAMANA O YAGHANES

ECONOMIA

Los Yámanas eran excelentes artesanos que supieron adaptarse al suelo y al clima que habitaron. Pese a los escasos recursos materiales desarrollaron notable variedad de utensilios y herramientas. Toda persona confeccionaba con sus propias manos y por sí solo, lo que necesitaba en cuanto a bien material. Apreciaban la habilidad y destreza en el trabajo; difícilmente fabricaban objetos para el trueque, pues todos los esfuerzos se dirigían a cubrir las propias necesidades. Los objetos se construían principalmente de madera, hueso y valvas, sin hacer uso destacado de la piedra ni el mineral de cobre que abundaba en la región. También realizaban cestería con juncos. Si bien eran objetos pocos vistosos estaban dotados de elevada precisión para el uso.

La cestería era la actividad dedicada a la mujer, que en sus ratos libres realizaba con gran destreza. Utilizaba tallos verdes de juncos que luego de un tratamiento de calor y ablandado adquirían la flexibilidad necesaria para el trenzado. Existían tres tipos de trenzado. Los cestos se utilizaban para la recolección de mejillones, caracoles bayas y frutas y siempre disponían de gran cantidad para su uso.

La preocupación vital del indio giraba en torno al alimento necesario, esto constituía el único y efectivo trabajo. Los lobos marinos significaban en toda época y región un suplemento de gran importancia para los Yámanas. Cuando la caza se realizaba en la playa, atacaban al animal provistos de un garrote o roca mediana. En el agua se los atacaba desde el bote con un arpón de punta desmontable.

La ballena: atacaban a este poderoso animal cuando enferma o cansada se acercaba a la costa empujada por las olas. La enfrentaban desde las canoas, arrojándole todas las armas de que disponían causándole muchas heridas hasta desangrarla.

Las aves: de entre la abundancia de aves de la región los Yámanas prefirieron los Pingüinos y Cormoranes, Ocas silvestres y Gansos marinos. Los mataban a veces con hondas, con arcos y flecha, dardos, lanzas y trampas.

LA CANOA

Para los desplazamientos en busca de alimentos no emprendían marchas por tierra firme, prefiriendo el uso de la canoa para viajar a lo largo de la orilla o de una isla a otra. Los viajes continuos eran imprescindibles y por eso pasaban la mitad del año navegando.

La canoa estaba compuesta de tres trozos de corteza de árbol cosidas entre sí que le daban la forma y reforzada por una estructura liviana de varillas de madera. La canoa la construía el hombre, y pertenecía a la mujer, quien la tenía bajo su cuidado. Durante el viaje el hombre iba acurrucado en la parte delantera junto a sus armas, aparejos de pesca y arpones. En la parte central, más honda, se encontraban los niños quienes cuidaban del fuego que llevaban encendido sobre una base de tierra y conchillas. La mujer ocupaba la popa, impulsaba y timoneaba la embarcación sosteniendo con ambas manos el único remo.

ARPON

Para alimentarse dependían en gran parte de las focas y lobos marinos, que se encontraban en manadas numerosas en las rocas e islas y canales del lugar.

Para cazarlos usaban arpones, armas arrojadas de asta pesada y recta de unos 3 metros de largo.

El Pequeño Arpón: La punta del arpón es de hueso de costilla de ballena. Para el armado se introduce por presión en la muesca del asta de madera de manera que luego pueda soltarse, quedando sujeta al asta por una correa de cuero de unos 70 cm. Al penetrar la punta en el cuerpo, esta se separa y el asta queda libre entorpeciendo y frenando la huida del animal.

El Arpón Grande: el principio de acción es el mismo que para el pequeño arpón. El mayor tamaño de la punta se debe a que se utiliza para la captura de animales grandes (Ballenas, Lobos marinos) que poseen una gruesa capa de grasa que es necesario atravesar para que el arpón se afirme.

El Venablo: arma arrojada, similar al arpón, para la caza de aves y peces. De punta fija dentada y asta de unos 3 metros. Es un arma liviana de punta doble para cazar peces y simple para aves.

VIVIENDA

Dado que la economía se basaba en la caza y la recolección, la familia estaba en constante desplazamiento, no asentándose más de algunos días en cada lugar. Sus viviendas correspondían a estos hábitos, brindando una protección pasajera y el mantenimiento del preciado fuego. Según la zona construían dos tipos de vivienda: CHOZA CONOIDAL: Uso en zonas secas y abiertas. La estructura constaba de 10 a 12 troncos finos de unos 2 mts. de altura clavados en tierra e inclinados hacia el centro, esto permitía una rápida expulsión del humo por la abertura superior. Los huecos se cubrían con tierra, raíces y manojos de algas secas y corteza.

CHOZA ABOVEDADA: Uso en zonas boscosas y húmedas. De pareja distribución del calor y rápido secado interior. La estructura constaba de un trenzado de tronquitos delgados clavados en tierra, cubiertos con pieles en invierno y tierra y hojas en verano.

VESTIMENTA

Pese al rigor del clima de la zona que habitaban, los aborígenes usaban escasa vestimenta. La prenda esencial constaba de una capa corta que les cubría la espalda (Tuweaki) sujeta por una correa alrededor del cuello, generalmente confeccionada con un trozo de cuero de León marino o Guanaco, con el pelo hacia afuera, lo que la hacía impermeable. Tanto hombres como mujeres usaban un taparrabo (Masakana) de forma triangular o rectangular que sujetaban a la cintura por una correa. Se untaban permanentemente el cuerpo con aceite de pescado y grasa de animales marinos para protegerse la piel de la acción del clima. Al contrario de la escasa vestimenta abundaban los adornos y ornamentos con los que ambos sexos se ataviaban sin distinción.

SOCIEDAD

En la sociedad Yámana encontramos una extrema dispersión social ya que el grupo se constituía por unas pocas familias aisladas. No tenían jefes aunque los ancianos y hechiceros ejercían una gran influencia. Creían en un ser supremo, WATAUINEWA, el Anciano, creador de lo conocido y en numerosos dioses y espíritus. Los ritos de iniciación de la pubertad de varones y mujeres, eran de importancia fundamental, y constituían algo sagrado y obligatorio, accesible sólo a los miembros de la tribu.

Además de significar un adiestramiento y una severa educación para los jóvenes, era una celebración que los adultos disfrutaban especialmente. Tenía un enorme significado para la supervivencia del orden social, ya que en esta ceremonia los jóvenes adquirían todos los derechos del adulto, entre ellos el de casarse y formar una nueva familia. Más adelante, los varones recibían una formación especial que abarcaba la totalidad del patrimonio espiritual e imaginativo de la tribu. Ello se lograba a través del KINA, ceremonia secreta mediante la cual los hombres aspiraban a recordar a las mujeres su superioridad sobre ellas. El KINA, basado en la utilización de disfraces y la dramatización de las creencias y mitos de la tribu, era similar a la ceremonia del HAIN que celebraban los ONAS o SELK'NAM de Tierra del Fuego.



LOS SELK'NAM U ONAS

SOCIEDAD

La organización social comprendía Grupos de familias emparentadas que habitaban territorios propios (Harruwen), a través de los cuales migraban en busca de alimento. Solían reunirse en grupos cuando la caza abundaba en los meses cálidos y esparcirse en el Invierno. La presencia de alguna ballena varada o la realización de ceremonias eran motivos que los reunía en gran número. No reconocían un jefe permanente, pero mantenían jerarquías:

CHAMANES (XO'ON) Quienes tenían la facultad de curar, ejercían su poder en la guerra y la caza, Participaban de todos los rituales y ceremonias.

-SABIOS (LAILUKA) Depositarios de las tradiciones mitológicas, sin poder sobrenatural, profetas.

-GUERREROS (K'MAL) Se los respetaba por su edad madura y sus consejos respaldados por la experiencia y el conocimiento de la tradición. Era el que más se aproximaba a un jefe y había uno en cada familia extendida.

VESTIMENTA

La Vestimenta la realizaban exclusivamente con pieles y cueros de animales, especialmente Guanacos. Consistía en un manto o capa con el pelo hacia afuera, las mujeres la ataban con tiras sobre el pecho y los hombres se la ajustaban al cuerpo ciñéndola bajo el brazo derecho, asegurándola con la mano. Mujeres y niños usaban un taparrabo, se calzaban con mocasines de cuero. Los hombres llevaban un adorno triangular de cuero sobre la frente, atado alrededor de la cabeza (Kóchil). Gustaban de adornarse con collares, brazaletes y pulseras, confeccionados con huesos de aves, conchillas y trenzas de tendón de guanaco. Ambos sexos se pintaban con los colores rojo, negro, blanco y amarillo en dibujos sencillos.

VIVIENDA

Las viviendas eran propias de los pueblos con costumbres nómadas.

-El Paraviento o Carpa, de uso corriente, transportable. Construida con palos preparados de antemano y cubierto con cueros de guanaco unidos por costuras.

-La Choza, de forma cónica, construida con troncos y ramas, cubierta con mantas de guanaco, de unos 3 mts. de diámetro, usada generalmente en Invierno.

ARCO Y FLECHA

El arma fundamental era el arco de madera de ñire, lenga o maitén y la flecha con punta de piedra. El Astil de la flecha se fabricaba con madera de calafate, luego de trabajada la varilla, pulida y bruñida con piedra, se le hacía una muesca en la base para apoyar en el tendón del arco y se le ataba un trozo de pluma de Cauquén (ala izquierda), en el otro extremo en otra muesca se introducía una punta de piedra afirmada luego con tendones humedecidos. Con variedad de piedras construían puntas de lanzas, flechas, cuchillos, martillos, morteros, hachas, perforadores y arpones que también construían con hueso y madera. Practicaban la cestería con juncos. Los nervios, tendones y membranas del Guanaco eran empleados como hilo de coser, atar y tejer redes de pesca.

CUANDO LOS DIOS HABITAN LA TIERRA

Luna es SHO'ON TAM, "la hija del Cielo", su hermana es Nieve. Su esposo, Sol, es hermano del Viento. Nieve el hermano de la Luna, se casó con la hermana de Lluvia. Luna (KREEB) y Nieve (HOSLP) pertenecen al Sud. Sol (KREEN) y Viento (SHENU) son del Oeste. Lluvia (CHALU), Mar (KOX) y su hermana Tempestad (O'KE) son del Norte. El Este, lugar de la cordillera resbaladiza era el "centro del universo y la sede del poder Chamánico". Allí está PEMAULK (Palabra), el más poderoso de todos.

En la era mítica que se llama HO-OWIN todas estas fuerzas, lo mismo que algunas estrellas, habitaron la tierra y fueron poderosos Chamanes. Y esa "genera" de la era de HO-OWIN se llaman los HOOWIN. Cuando se origino el mundo actual y la sociedad humana, la mayor parte de los hombres y de las mujeres HOOWIN fueron transformados en animales, cordilleras, cerros y acantilados, pampas y valles, lagos y lagunas de la Tierra, o sea en lo que se conoce hoy día como la Isla Grande, Tierra del Fuego. Uno de los HOOWIN se convirtió en arco iris. Tanto antes como después de la metamorfosis, todos pertenecían a uno de los cuatro cielos (SHO'ON), como pertenecían también todos los humanos, los SELK'NAM, por transmisión patrilineal.



BIBLIOGRAFÍA

- Aisemberg, A. y Alderoqui S. (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones*, Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires, 1994
- Aisemberg, A. y Alderoqui S. (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales, teorías con prácticas*, Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires, 1996
- Bas, A. y otros, *Escribir: apuntes sobre una práctica*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Chou Hare, V., "El resumen de textos", en Irwin, J. y Doyle, M.A. (comp.) *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- Goodman, K., "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI Editores, 1982.
- Graves, D., *Exploraciones en clase. Los discursos de la "no ficción"*, Buenos Aires, Aique, 1992.
- Lerner, D., "¿Es posible leer en la escuela?", en *Lectura y Vida*, año 17, N° 1, marzo 1996.
- Perelman, F., "La construcción del resumen", en *Lectura y Vida*, año 15, N° 1, marzo de 1994.
- *Propuestas para el aula EGB 1 Y EGB 2. Lengua*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2001.
- *Propuestas para el aula EGB 1 Y EGB 2. Ciencias Sociales*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2001.
- Solé, I., *Estrategias de lectura*, Barcelona, Editorial Graó, 1998.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L., *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana, 1995.
- Tolchinsky, L., "Primeros pasos en la redacción de textos expositivos", en *Lectura y escritura: primeros pasos. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 17, Barcelona, Graó, septiembre 1998.
- Vidal-Abarca, E. y Martínez, G., "¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta", en *Textos en contexto N° 16*, Barcelona, Graó, abril 1998.

Documentos curriculares

- *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo*, GCBA, Secretaría de Educación, Dirección de Curricula, 1999.
- *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Segundo ciclo*, GCBA, Secretaría de Educación, Dirección de Curricula, 1999.
- *Documento de trabajo N° 2, Actualización curricular. Lengua, Primer ciclo*, 1996. GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula.
- *Documento de trabajo N° 4, Actualización curricular. Lengua, Segundo ciclo*, 1997. GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula.

