

Colección
Escuelas que se narran

LENGUA

Algunas ideas para pensar
la transversalización de la lectura,
la escritura y la oralidad

6.º y 7.º del NIVEL PRIMARIO
1.º y 2.º del NIVEL SECUNDARIO

20
25

Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Lorena Aguirregomezcorta

**Subsecretario de Planeamiento
e Innovación Educativa**

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

Inés Cruzalegui

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera
y Administración de Recursos**

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

**Directora de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**

Samanta Bonelli

**Directora General de Educación
de Gestión Estatal**

Nancy Sorfo

**Directora General de Educación
de Gestión Privada**

Nora Ruth Lima

**Responsable de Programa Escuelas en Foco**

Marcelo Cugliandolo

Coordinación general

Verónica Valdez

Lengua: Algunas ideas para pensar la transversalización de la lectura, la escritura y la oralidad**Especialista**

Cecilia Serpa

Edición

Marina D'Eramo

Diseño

Ricardo Penney / Santiago Buscaglia

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Lengua : algunas ideas para pensar la transversalización de la lectura, la escritura y la oralidad. - 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2025.

32 p. ; 30 x 21 cm. - (Escuelas que se narran)

ISBN 978-987-818-138-7

1. Educación Primaria. 2. Educación Secundaria. I. Título
CDD 371.1

El presente texto será de uso exclusivo con fines educativos, quedando prohibida su comercialización.

En la elaboración de este documento se ha intentado que el lenguaje no refuerce sesgos sexo-genéricos o que promueva discriminación, desigualdad o invisibilización de personas o grupos. No obstante, se procuraron estrategias gramaticales alternativas al uso de /o, /a, /los, /las, para facilitar la lectura. Todas las menciones en el género masculino representan a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario. Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 10 de enero de 2024.

Publicación de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Presentación

En 2024 pusimos en marcha el plan Buenos Aires Aprende, un proyecto de mejora y transformación de la educación. En ese contexto, diseñamos nuevas políticas públicas y actualizamos los diseños curriculares de la Ciudad para que resultaran acordes a la necesidad de las instituciones.

Escuelas en Foco es una de las políticas prioritarias más importantes de Buenos Aires Aprende. Cuando creamos el programa, lo hicimos con un propósito claro: fortalecer los aprendizajes de los estudiantes del ciclo básico de la escuela secundaria y el segundo ciclo de la educación primaria en más de 500 instituciones de gestión estatal y privada de la Ciudad de Buenos Aires. A través de un acompañamiento formativo, el programa potencia tanto la tarea de los docentes de Lengua y Matemática como la de los equipos de gestión escolar, porque tenemos la convicción de que para repensar la forma de aprender es clave fortalecer la tarea docente.

El material que hoy tienen a su alcance es parte de la colección Escuelas que se narran, una serie de módulos creados especialmente para acompañar la tarea de quienes participan de Escuelas en Foco. Esta colección está compuesta por tres módulos de Gestión, tres de Matemática y tres de Lengua. Cada uno aborda los mismos ejes: la transversalidad de la enseñanza, el seguimiento de los aprendizajes y la evaluación basada en la evidencia. El material fue creado desde un enfoque integral y ofrece estrategias prácticas y reflexivas orientadas a una implementación contextualizada que busca potenciar los aprendizajes, promover la mejora continua y fomentar el crecimiento constante en las comunidades escolares.

Confío en que estos materiales los y las acompañen a lo largo del nuevo año que comienza y constituya el punto de partida hacia la mejora que soñamos.

Mercedes Miguel

Ministra de Educación de
la Ciudad de Buenos Aires

Presentación de los cuadernillos de Lengua. Escuelas en Foco

Estimados docentes y equipos directivos: es un gusto poder compartirles una serie de cuadernillos diseñados especialmente para apoyar el trabajo diario en las escuelas. Este material se basa en la experiencia acumulada en más de 500 escuelas primarias y secundarias en la Ciudad de Buenos Aires, de gestión estatal y privada, en el marco del programa Escuelas en Foco.

¿Qué es Escuelas en Foco?

Escuelas en Foco es un programa creado para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes mediante el acompañamiento a docentes de Lengua y Matemática, así como el apoyo a los equipos de gestión escolar. Nuestro principal objetivo es mejorar los aprendizajes en estos espacios, enfocándonos en el desarrollo de los estudiantes del segundo ciclo de primaria y del ciclo básico de secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Además, buscamos ser un apoyo para la gestión institucional en su valiosa tarea de promover el crecimiento de las comunidades educativas.

¿Cuál es nuestra perspectiva?

Valoramos profundamente el compromiso y el esfuerzo que los docentes y directivos dedican a transformar la educación y a crear entornos de aprendizaje enriquecedores. Por eso, hemos diseñado estos cuadernillos con el objetivo de compartir las experiencias y aprendizajes del programa, para ampliar así su impacto y posibilitar que más escuelas se beneficien. No se trata de un enfoque rígido, sino de una metodología de trabajo flexible que busca la mejora continua desde las particularidades de cada institución. Creemos que, al colaborar y compartir nuestras experiencias, podemos enriquecer el proceso educativo y fortalecer nuestras comunidades escolares.

La mejora surge en el trabajo conjunto de las propias escuelas, enfocándose en la gestión curricular e institucional. Por eso, el programa se centra en implementar prácticas que mejoren los aprendizajes, siempre considerando el contexto específico de cada institución. A través de una mirada basada en evidencias, fomentamos un espacio de discusión con toda la comunidad educativa para identificar los puntos de mejora. Aunque somos conscientes de los diversos desafíos que enfrentamos, centramos nuestra atención en aquellos aprendizajes irrenunciables que garantizan que nuestros estudiantes aprendan y que impulsan a la escuela hacia su mejora continua.

Este proceso se apoya en un trabajo institucional que acompaña el desarrollo de cada escuela, en colaboración con especialistas en Lengua y Matemática y un especialista de Gestión que trabajan en conjunto. Juntos, implementamos esta metodología centrada en los aprendizajes, siempre con el foco puesto en nuestros estudiantes, y analizamos las oportunidades para mejorar la enseñanza.

¿Qué nos proponemos?

Nuestra propuesta se basa en compartir estrategias que permitan mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral. No buscamos imponer un único método que desoiga las particularidades de cada institución, de cada nivel ni, tampoco, de cada aula; aspiramos

a establecer una metodología de trabajo que se institucionalice y permita que cada escuela crezca según su propio diagnóstico y acciones de mejora. Estamos convencidos de que el aprendizaje se potencia cuando se trabaja de manera conjunta y contextualizada. Considerar a la escuela en su totalidad y en todas sus dimensiones es clave para consolidar una planificación situada que facilite el logro de aprendizajes significativos.

Por eso, los invitamos a explorar estos recursos que recogen aprendizajes y experiencias de otros equipos que, al igual que ustedes, buscan alcanzar los mejores resultados para sus estudiantes.

¿Qué encontrarán en estos cuadernillos?

En esta colección, el área de Lengua abarca tres cuadernillos que aspiran a ser un material de apoyo y orientación para los equipos directivos y docentes que deseen implementar estrategias para mejorar aprendizajes:

- Algunas ideas para pensar la transversalización de la lectura, la escritura y la oralidad.
- Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes.
- Evaluación de la implementación y de los resultados del programa.

En *Algunas ideas para pensar la transversalización de la lectura, la escritura y la oralidad*, se ofrece una reflexión sobre la importancia de asumir la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad como un asunto institucional, que excede los límites de las clases de Lengua. En consonancia con ello, propone estrategias para integrar de forma efectiva el aprendizaje de estos saberes en el currículo escolar, promoviendo su conexión con las demás áreas y el involucramiento de otros actores, por fuera del docente especialista.

Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes se concentra en las tareas de monitoreo, a fin de que el proceso de trabajo en base al PEAP inicial y las decisiones didácticas asumidas en las planificaciones avancen siguiendo el curso esperado. Para ello, presenta herramientas para el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes en Lengua, fomenta una reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas y orienta la redefinición de tiempos y estrategias didácticas en función de los datos que arrojen las evaluaciones.

Finalmente, *Evaluación de la implementación y de los resultados del programa* se enfoca en la evaluación como una herramienta para analizar el avance del proceso de trabajo en el marco de Escuelas en Foco. A diferencia del módulo de monitoreo de aprendizajes, en este caso, se propone una instancia de reflexión en la que se integran todos los datos producidos a lo largo de un período extenso de tiempo a fin de hacer un balance de la tarea realizada. No se trata solo de evaluar los resultados alcanzados en términos de saberes y aprendizajes, sino de integrar el resto de las variables (enseñanza, asuntos de orden institucional o social, etc.) a fin de identificar cuáles fueron las mejores estrategias, cuáles podrían ser replicadas a futuro y qué ajustes requerirían, etc. En suma, el módulo ofrece un camino para comenzar a construir una memoria institucional sobre el proceso de trabajo, con foco en el área de Lengua.

Los invitamos a recorrer los cuadernillos y a unirse a este camino de transformación educativa.

Índice

1. Introducción: la imaginación al poder	4
2. Aproximaciones a la transversalidad	4
● Algunos sentidos posibles de la transversalidad	5
● La transversalidad puesta en acción	7
3. Algunos ejemplos de transversalidad: “El mapa no es el territorio”	8
● Leer para estudiar en Ciencias Sociales en el Nivel Primario	9
● Leer para estudiar en Biología en el Nivel Secundario	13
● ¿Qué pasa con los demás ejes? Algunos ovillos para tirar de otros hilos	17
4. ¿Cómo planificar el trabajo conjunto?	20
● Conformar equipos de trabajo	21
● Construir acuerdos institucionales	23
● Planificar líneas de trabajo institucionales basadas en el PEAP	24
5. Reflexiones finales	24
6. Bibliografía	27

1. Introducción: la imaginación al poder

Mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes es siempre, por definición, una tarea compleja: sabemos —porque largamente se ha escrito sobre esto y porque los años en las escuelas así lo demuestran— que el hecho de que los aprendizajes efectivamente sucedan es un fenómeno que involucra la intervención de distintos actores, el despliegue de distintas estrategias, la atención a variables de diverso tipo. De allí que la acción situada aparezca como un enfoque privilegiado para traccionar en esa dirección: solo quienes habitan la escuela pueden pensar cuál será el mejor camino para lograr una transformación efectiva de la realidad que experimentan a diario, para ajustar ese curso de acción cada vez que los hechos así lo reclamen, para idear las mejores maneras de involucrar afectivamente a la comunidad de la escuela, para construir sentidos con y para otros. Para eso, ciertas ideas pueden resultar inspiradoras, pero deben siempre ser repensadas a la luz de los problemas reales que enfrenta cada institución. Este material tiene, en primer lugar, ese espíritu: mostrar caminos posibles para expandir los aprendizajes, poner sobre la mesa estrategias para sostener y profundizar en las tareas, ofrecer recorridos que podrían operar como fuente para la imaginación de los caminos propios.

Para desplegar un proyecto de mejora de los aprendizajes a nivel institucional hay un actor que resulta clave: el equipo de gestión.¹ Como se viene sosteniendo en Escuelas en Foco desde el inicio, los equipos directivos son los únicos que pueden guiar y sostener el curso de la escuela, porque su mirada distanciada pero anclada en la cotidianeidad les permite atender a la complejidad de los hechos. Más aún: solo con la intervención del equipo de gestión se podrán traccionar acciones como la que se propone aquí, dado que el trabajo coordinado de los docentes de la escuela se apoya en los perfiles abocados a guiar esa tarea. Entonces, en segundo lugar, este cuadernillo es un llamamiento a coordinar los esfuerzos entre distintos actores de la institución, liderados por el equipo de gestión, para construir formas novedosas de alcanzar los objetivos que se propusieron al elaborar el Proyecto Escolar de Aprendizajes Prioritarios (PEAP).

Concretamente, aquí se intentará pensar en la “transversalidad”, entendida como una estrategia que permite extender las propuestas de trabajo —en este caso, de Lengua— más allá de ciertas fronteras: entre aulas y grupos de la misma asignatura, entre aulas de distintas asignaturas y entre niveles. Se trata, en definitiva, de hacer porosos los límites de algunos espacios para que los objetivos propuestos en el PEAP para Lengua permeen en otros espacios.² En relación con el trabajo entre asignaturas o áreas, en particular, los docentes disciplinares habitualmente no se ocupan de enseñar a leer, a escribir, o a reflexionar sobre la oralidad porque no cuentan con la formación para hacerlo: la especificidad de estas prácticas es potestad de los profesores de Lengua, que han sido formados para ello y poseen los saberes pedagógicos y disciplinares necesarios para llevar a cabo esta tarea. Y a la inversa: el docente especializado en lenguaje no suele enseñar a leer textos de asignaturas como Historia, a escribir los géneros propios de Geografía o a hablar como se hace en Biología, porque desconoce las formas específicas del lenguaje en esos campos y los géneros que allí circulan, además de que ignora los contenidos disciplinares. Si bien las habilidades son las mismas (leer, escribir,

¹ Este tema, lógicamente, se aborda en detalle en los materiales destinados al equipo de Gestión. Los invitamos a (re)leer el cuadernillo *Transversalidad para la mejora de los aprendizajes*, en general, y la definición de “enseñanza como sistema institucional” que se propone allí, en particular.

² Los invitamos a (re)leer el apartado 4, denominado “Proyecto Escolar de Aprendizajes Prioritarios (PEAP)” del cuadernillo de Gestión *Transversalidad para la mejora de los aprendizajes* para retomar qué es el PEAP, cómo se elabora, y cuál es su función. En este material, tomaremos como punto de partida la existencia previa del PEAP. En los casos de los equipos que aún no lo hayan elaborado, les sugerimos tener en cuenta los debates que aquí se presentan desde el inicio del proceso.

hablar), varían el vocabulario, los modelos textuales y el uso de recursos lingüísticos, entre otras cuestiones.

Entonces, ¿qué pasa si nuestros territorios se expanden más allá de ciertas fronteras? ¿Qué efectos se obtendrán si nos desplazamos a otros espacios, donde se discuten otros asuntos, y acompañamos las lecturas, las escrituras y los intercambios de nuestros mismos estudiantes, pero en la interacción que proponen otros colegas? ¿Cuál será el resultado si coordinan sus tareas y propósitos, en relación con cierto eje, todos quienes enseñan lengua y literatura? ¿Y si se coordinan las progresiones en estos aprendizajes entre niveles? Si lo que se espera es mejorar los aprendizajes, entonces es necesario hacer algo nuevo, distinto de lo que se venía haciendo: el surgimiento de la novedad no es nunca el producto de las rutinas que se apoyan en lo conocido; lo novedoso surge de la ruptura y de la mezcla, lo novedoso es un ejercicio de imaginación que se produce en el encuentro con otros y otras.

2. Aproximaciones a la transversalidad

Algunos sentidos posibles de la transversalidad

A fin de que cada institución pueda debatir el concepto de transversalidad, presentamos algunas de las ideas rectoras que subyacen a esta propuesta. Es importante tomarse un tiempo para conversar sobre el tema, dado que cuando decimos “transversalidad” no estamos utilizando este término en el mismo sentido que otros cercanos —como articulación curricular; trabajo, problema o contenido interareal; área o temática transversal, etc.—, que forman parte de los diseños curriculares de Nivel Primario y Secundario.

Expandir los espacios para expandir el tiempo

Al margen de la certeza de que lo novedoso no surge de la reiteración de lo conocido, transversalizar la enseñanza de algunos de los saberes que se construyen en Lengua constituye una estrategia para potenciar la tarea y aumentar las posibilidades de alcanzar los objetivos propuestos en el PEAP al seleccionar el eje de trabajo para el área y definir las metodologías y los tiempos.

En ese contexto, al elaborar el punto de partida, los perfiles involucrados fueron estrictamente los docentes a cargo de la enseñanza de Lengua. Y las acciones diseñadas se orientaron al trabajo dentro de la caja horaria de la asignatura, en torno a los textos que se producen y circulan exclusivamente en el área; en general, en torno a la literatura y la lengua, que es nuestro campo específico de conocimiento. Sin embargo, sabemos que ese tiempo es acotado y que en ese espacio no circulan todas las formas de uso del lenguaje, por lo que la transversalización de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad tendrá la potencia de **ampliar los territorios para expandir el tiempo de trabajo** con nuestros estudiantes.

El docente viajero: lo común y lo diverso

Viajar implica dejar atrás lo conocido, cargar con la propia identidad en una valija y salir al encuentro de lo novedoso para nutrirse de ese intercambio entre quienes llegan y quienes ya están allí. Eso supone también esta propuesta de transversalización: **si el docente de Lengua viaja al territorio vecino, entonces tendrá algo para compartir con otros, y podrá construir algo nuevo con esas personas.**

El docente que habita, al menos de a ratos, otros espacios curriculares, habita también los territorios-otros de sus propios estudiantes, esas personas anfibas por naturaleza, obli-

gadas a saltar entre contenidos, enfoques, formas de pensar, decir y actuar en cuestión de minutos durante una misma jornada escolar. Estar ahí para nuestros estudiantes habilita la posibilidad de desplegar las ayudas que nos demanden a la hora de lidiar con el aprendizaje de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales o cualquier otro saber igualmente desafiante. Allí también se lee, se escribe, se habla, y nosotros tenemos algo para decir y hacer en torno a ello. Transversalizar abre el juego a no dejar a la deriva a nuestros estudiantes en ese pasaje entre territorialidades, acompañarlos en la desafiante tarea —junto a los especialistas de otras disciplinas— de hablar otros lenguajes.

Es importante tener en cuenta que la transversalidad supone una mirada integral sobre los sujetos. Esto significa que la trayectoria de un estudiante, ya sea que esté avanzando o enfrentando dificultades, no se construye únicamente a través de un intercambio con una sola persona o en un espacio curricular. La trayectoria es sostenida por la institución en su conjunto, a partir de su propuesta pedagógica y didáctica. Así, cada estudiante es un reflejo de todas las instituciones educativas que ha experimentado, y cada institución educativa forma parte de una red integral de corresponsabilidades.

Un juego de cajas chinas: situado adentro de situado

Escuelas en Foco nace como una política de mejora de los aprendizajes mediante un enfoque situado. Esto supone que los protagonistas de cada escuela analizan su situación, elaboran un punto de partida, recortan un problema y diseñan, en el marco de un PEAP, las acciones que llevarán a cabo para alcanzar los objetivos que se proponen. El ejercicio de transversalidad que presentamos ahora supone volver a abrir el angular para mirar otra vez la totalidad de la escuela; hacer foco, nuevamente, en otros espacios y mirar allí el mismo problema: ¿qué otros docentes de la escuela “tocan” los mismos asuntos en sus materias? En concreto, ¿dónde más nuestros estudiantes están teniendo que leer para estudiar, escribir argumentaciones o utilizar la lengua oral? ¿Qué está pasando con este mismo objetivo y con estos contenidos, pero en el aula de otro profesor de la misma materia? ¿Podemos reforzar allí también el trabajo de manera de potenciar la tarea?

En un proyecto situado hacemos frente a los emergentes: miramos la realidad y la abordamos desde adentro y en toda su complejidad. Si nos situamos dentro de la misma escuela, pero en el marco de otras asignaturas o en las clases de un colega de nuestra misma materia, seguramente podremos **identificar otros emergentes que también nos convocan**: ¿qué hacen los colegas de Formación Ética y Ciudadana o Inglés cuando dan a leer? ¿Qué estrategias les funcionan mejor? ¿Cómo se lee para estudiar en Historia, es decir, qué tiene de específico la lectura cuando sucede en ese contexto? ¿Cómo se argumenta en Educación Tecnológica? ¿Qué especificidades toma la oralidad en Geografía? ¿Cómo abordan otros docentes de Lengua y Literatura este mismo asunto cuyos indicadores estamos queriendo mejorar con ciertas acciones? Pero, sobre todo: ¿qué les está sucediendo a nuestros estudiantes cuando llevan a cabo estas prácticas en esos espacios? ¿Están siendo capaces de trasladar aquello que les estamos enseñando en Lengua?

Hacer foco en lo emergente

Si, como planteamos antes, estamos abriendo el juego a un desafío mayor que podría potenciar los resultados esperados, entonces vamos a necesitar el esfuerzo coordinado de distintos colegas: en el marco de esta propuesta concreta, **transversalizar requiere de la interacción entre profesores para pensar conjuntamente en la lectura, la escritura y la oralidad**. Los especialistas en estas prácticas deberemos aportar nuestro saber, ayudar a nues-

tros colegas a mirar esos asuntos desde los prismas que usamos a diario; por su parte, los docentes de las demás áreas o asignaturas podrán explicarnos por qué las cosas son como son en sus campos disciplinares, qué se espera de un estudiante que lee, escribe o habla en esas áreas y, por supuesto, son los únicos capaces de llevar a cabo la enseñanza de los contenidos que les son propios. Pero del encuentro entre colegas emergen, sin dudas, formas novedosas de trabajo. Más aún entre colegas del mismo campo disciplinar, a cargo de distintos grupos o en distintos niveles del sistema educativo.

Paralelamente, transversalizar la enseñanza permitirá aprehender algo más de lo emergente, pero de la mano de nuestros estudiantes: **qué traen los niños y jóvenes a la escuela y cómo eso que llega interactúa o podría interactuar con lo específicamente escolar.** Tal vez en Lengua no aparezcan ciertas inquietudes, ideas, propuestas que sí ven la luz en otros espacios, y que podrían traccionar más y mejores aprendizajes en relación con el eje seleccionado para el área al diseñar el PEAP. Sería deseoso estar ahí para escuchar atentamente cuando eso suceda.

La transversalidad puesta en acción

Las palabras están cargadas de sentidos, pero solo algunos de ellos son recogidos por los diccionarios. En este caso, el pequeño puñado de significados de la entrada “transversal” en el *Diccionario de la Real Academia Española* nos basta para tirar de ellos como si fueran el hilo de Ariadna, para seguir construyendo una idea aproximada de la intención de esta propuesta en términos de las acciones concretas que implicaría.

1. *adj. Que se halla o se extiende atravesado de un lado a otro.*

La sugerencia de trabajo en relación con transversalizar la enseñanza va a suponer ir y volver “de un lado a otro”: de nuestros saberes a los del profesor o la profesora “de al lado”; de sus ideas, necesidades y aportes a los nuestros; de lo que pasa en nuestras clases a lo que pasa en las suyas, siempre en un ida y vuelta. Pero ese ir y venir no debería nunca ser un movimiento azaroso o improvisado. Por el contrario, se trata de avanzar sosteniendo firme la punta del ovillo, de no perder de vista el norte, esto es, nuestros objetivos del PEAP. Lejos de improvisar o de abandonar las planificaciones, lejos de resignar nuestra labor como docentes, se trata de armar un plan de trabajo con un sentido de dirección claro pero abierto a las contingencias y apoyado en la construcción conjunta entre colegas.

2. *adj. Que se cruza en dirección perpendicular con aquello de que se trata.*

A tono con el sentido anterior, transversalizar implica no solo el cruce entre los actores, sino también el de los contenidos: “aquello de que se trata”. Para enseñar realmente en conjunto teniendo un horizonte común deberemos ser capaces de hacer un corte en nuestros saberes para “cruzarlos perpendicularmente” y ver qué de lo nuestro aparece allí también, aunque vista otros ropajes; es decir, ¿cómo aparece “lo mío” en otro lado? Si en la clase estamos trabajando la lectura a partir de textos expositivos sobre el género policial, podemos preguntarnos “¿Cómo son los textos que se leen en Historia para estudiar la Revolución de Mayo?”. Como expertos en la lectura y su enseñanza, tendremos una palabra para poner a rodar allí. Si la intención es que los estudiantes mejoren sus desempeños en la escritura de argumentaciones, ¿qué estará pasando con ese mismo asunto en el nivel inferior o superior al nuestro?, ¿cómo lo estará abordando otro profesor del área? Coordinar esfuerzos permitirá traccionar conjuntamente.

3. adj. Que se aparta o desvía de la dirección principal o recta.

Transversalizar es también desviarse de la dirección principal. Y esto aparece como un imperativo si pretendemos salir de ciertos lugares, como el del “docente transportador”, para construir nuevas formas de abordar la enseñanza; por ejemplo, el rol de “docente cartógrafo”.³

Dicho brevemente, el “docente transportador” toma un elemento de la cultura y lo transporta hacia los estudiantes. Como un tren de carga, el docente aparece dotado de los saberes culturalmente valiosos, y su misión es “arrimarlos” al estudiante para que los tome y los haga suyos. Al margen de otros debates, este modelo de docente no resultó demasiado escandaloso mientras que la escuela tuvo un perfil enciclopedista, es decir, en la escuela moderna. Pero ¿cuál es hoy el sentido de “poner a disposición” lo que ya está ahí, al alcance de la mano?

A tono con una era totalmente renovada, en la que Internet y la IA ponen en jaque el problema de la disponibilidad del saber,⁴ el “docente cartógrafo” se preocupa por trazar recorridos y dotarlos de sentido. Sabe a dónde va, tiene un punto de llegada: el saber que espera poder construir con sus estudiantes. Pero está dispuesto a explorar los recorridos que llevan hasta allí. Conoce y nunca abandona su destino, pero está abierto a negociar con los demás la forma en que lo alcanzaremos. En suma, el docente cartógrafo se desvía para hacer lugar a lo contingente, y avanzar desde allí. Todo lo anterior significa que transversalizar va a implicar renunciar a las planificaciones lineales, cerradas, y desviarnos para hacer lugar a otros recorridos.

4. adj. Que atañe a distintos ámbitos o disciplinas en lugar de a un problema concreto.

Esta acepción trae un sentido más obvio, por más conocido o afín al campo académico. En efecto, *transversalizar* va a suponer que distintos ámbitos o disciplinas aborden conjuntamente un mismo problema: mejorar los aprendizajes en lectura, escritura u oralidad en nuestros estudiantes.

5. adj. Dicho de un método de análisis: que estudia la estructura de un problema en un momento dado.

Lo dicho respecto de la acepción anterior se puede profundizar ahora: la yuxtaposición de enfoques desde donde mirar el mismo problema nos permitirá sumar complejidad a su conceptualización y diseñar otras maneras de abordarlo. La propuesta de transversalización es una apuesta por conquistar una mirada más compleja desde donde observar los viejos problemas que ya conocemos.

3. Algunos ejemplos de transversalidad: “El mapa no es el territorio”

Todo lo anterior ofrece algunas pistas para empezar a pensar qué es transversalizar o, al menos, en qué sentido se está planteando aquí esa idea. Ese pequeño recorrido de reflexión didáctica permite imaginar caminos, estrategias, acciones, es decir, formas concretas en las que la transversalización podría suceder en cada escuela, para cada grupo, en función

³ Los invitamos a ver un fragmento de la conferencia que Marcelo Cugliandolo dictó el 11 de septiembre de 2024 en el Senado de la Nación, disponible [aquí](#). A partir del minuto 58:46, se abordan los conceptos de “docente transportador” y “docente cartógrafo”.

⁴ En relación con este tema, sugerimos revisar detenidamente el nuevo Diseño Curricular del Nivel Primario, disponible [aquí](#). Allí se hace referencia a Educación Digital en términos de área transversal.

de los ejes de trabajo seleccionados en un PEAP concreto y de los objetivos que se desea alcanzar.

En el apartado 4, “¿Cómo planificar el trabajo conjunto?”, se presentarán algunas estrategias para llevar a cabo esta tarea. Pero antes, analicemos situaciones didácticas posibles que respondan a esta propuesta, sin olvidar que el mapa no es el territorio. Como se suele decir, podemos elaborar mapas cada vez más certeros del territorio que esperamos cartografiar. Sin embargo, la realidad es una materia que escapa a la representación, se escurre siempre un poco, deja en evidencia que lo real solo se alcanza *habitando* lo real. Cuando vayamos al territorio, nos encontraremos con que el mapa resulta una verdad a medias, y que debemos avanzar haciendo pie en lo que realmente sucede. Después de todo, ya lo dijo Magritte en 1929, en *La traición de las imágenes*, una obra revolucionaria que complejiza la relación entre la realidad y su representación.



La traición de las imágenes, René Magritte, 1929.

Leer para estudiar en Ciencias Sociales en el Nivel Primario

El profesor a cargo de Ciencias Sociales está comenzando a abordar el concepto de *trabajo* en séptimo grado, en el marco del contenido “Actividades productivas y organización del territorio rural en el marco de la globalización”, prescripto en el [Diseño Curricular del segundo ciclo del Nivel Primario](#). Lógicamente, podría suceder que se tratara de la misma persona, pero puede que se trate de otro docente. Más adelante podremos detenernos en esto. Por ahora, en cualquier caso, el punto aquí será “llevar y traer”, “ir y venir” entre las formas de leer en Lengua y en Ciencias Sociales en relación con el estudio.

Sin dudas, quien está a cargo de la enseñanza de estos temas tiene el saber experto sobre la conceptualización del trabajo a lo largo del tiempo, los sentidos asociados en cada etapa de la historia, las relaciones laborales entre los ciudadanos, el Estado y el sector privado, entre otras cuestiones. Es decir, puede dar contexto a este texto, ampliar lo que allí se plantea, proponer ejemplos novedosos, reponer hechos históricos pertinentes con absoluta precisión. Y evidentemente es un lector experto de esta clase de textos. Pero no necesaria-

mente contará con ciertos saberes vinculados con qué podemos hacer para *enseñar a leer para estudiar* o, al menos, para modelar y andamiar de algún modo ese proceso, que no es ni obvio ni sencillo para nuestros estudiantes. No obstante, esta tarea sería posible gracias al esfuerzo coordinado de ambos docentes.

Supongamos que la intención didáctica es que los niños lean este texto (incluido en *Primero de Mayo: ¿lucha o celebración?*, el cuadernillo de actividades para los alumnos de Ciencias Sociales de séptimo grado, de la serie Propuestas Didácticas de primaria), que lógicamente se insertaría en el marco de la enseñanza de ciertos temas en Ciencias Sociales:

El trabajo a través de la historia

El trabajo es el principal medio para obtener los recursos económicos necesarios para la vida y ocupa una parte esencial en la trayectoria de las personas. Sin embargo, a lo largo de la historia fue adoptando diferentes significados: el esfuerzo, la obligación, el sacrificio, la creación de valor, la utilidad, la dignificación o la identidad de las personas. Por ejemplo, si se rastrea cómo se entendía el trabajo en la Grecia clásica (siglos V y IV a. C.), puede verse que los conceptos de trabajo y de ocio eran opuestos a lo que se entiende hoy por estas prácticas. Para los griegos, el trabajo estaba identificado con tareas degradantes, indignas para el ser humano. El trabajar estaba destinado a aquellos que no eran pensados como seres humanos: los esclavos. Por el contrario, el ocio, la contemplación, el arte, eran tareas legítimas. En este contexto histórico, se configura una visión degradada del trabajo.

Mucho tiempo después, bajo el capitalismo, surge otra concepción del trabajo: ahora se trata de una tarea que los humanos deben hacer para poder sobrevivir. Con el auge de las nuevas tecnologías y con el desarrollo industrial, creció la explotación de los trabajadores en manos de un sector minoritario de la sociedad, compuesto por quienes no necesitaban trabajar para vivir, ya que eran los dueños de los medios de producción y del capital. Las condiciones laborales, durante muchos siglos, fueron muy malas, sin estar garantizadas las condiciones mínimas de higiene. Los niños trabajaban, no había horarios máximos para las jornadas ni salarios mínimos. Es a partir de esta inequidad que comenzó a generarse una lucha por la conquista de los derechos laborales.

¿Qué cosas podrían suceder si esta clase se planificara conjuntamente entre “quien sabe más” sobre lectura y “quien sabe más” sobre el concepto de *trabajo*, si parafraseamos a Vigotsky con los ajustes del caso? En particular, los docentes de Lengua, ¿qué podríamos aportar como especialistas en lectura en el marco de la tarea docente? Es decir, si acompañáramos la planificación o incluso el dictado de esta clase, ¿dónde podríamos hacer foco? Las que siguen son solo algunas ideas.

- **Un primer paso tiene que ver con los propósitos de lectura.** Los lectores más entrenados se dan a sí mismos uno o más propósitos antes de leer, y esos propósitos funcionan como guía para orientar la tarea, decidir dónde focalizar y qué asuntos serán menos relevantes, qué marcar y qué no, entre otras acciones. Sin embargo, no todos los lectores hacen esto y se trata de una acción involucrada en la lectura que deberíamos enseñar. Aquí es el docente quien debe explicitar los “para qué”, dado que es quien decidió dar a leer determinado texto y no otro, con un propósito didáctico específico. Por ejemplo, en este caso, podría aclarar que, dado que se comenzará a trabajar con un tema nuevo, lo primero que tenemos que hacer es saber de qué se trata aquello que vamos a estudiar —en este caso, el con-

cepto de *trabajo*—. Pero también se puede anticipar que a lo largo del tiempo entendimos de distinto modo qué es trabajar, tal como sugiere el título del texto, porque el paso del tiempo transforma nuestra manera de ver el mundo. En ese contexto, se puede proponer a los estudiantes que busquen las ideas de trabajo que hubo en distintos momentos de la historia. De este modo, la primera lectura será una búsqueda concreta de cierta información muy precisa: ¿qué momentos históricos se mencionan? ¿Qué idea de trabajo está asociada a cada época?

- **Toda lectura se apoya, a su vez, en las ideas que el lector ya tiene sobre el tema y en sus expectativas sobre el texto.** Por eso, en rigor, antes de comenzar a leer, sería ideal que el docente de Ciencias Sociales tome nota de estas ideas en el pizarrón. Por ejemplo, a partir del disparador “¿Qué es el trabajo para ustedes?” y de sucesivas reformulaciones de la misma pregunta podrá ir sistematizando las ideas previas, para contrastarlas, al final, con las que proponga el texto. Seguramente aquí emerjan ideas propias de la época actual, ligadas a la realidad inmediata. Podría pasar que los niños ligan el trabajo a la vida adulta, lo que podrá luego contrastarse con los hechos en torno a la Revolución Industrial; o, por el contrario, discutir sobre formas contemporáneas de trabajo infantil, lo que podrá entrar en diálogo con la concepción actual del Derecho. Más allá de los debates disciplinares que abra esta tarea, servirá para **pensar cómo se lee, qué es lo específico de un texto en el área —por ejemplo, los asuntos vinculados al vocabulario— y ganar en reflexión metacognitiva y metalingüística.**
- **En una primera lectura se pueden tomar notas generales.** Por ejemplo, como se adelantó, es posible leer en diagonal para identificar qué épocas de la historia se mencionan en el texto y anotarlas separadas en el pizarrón, sobre una línea que será, luego, una línea de tiempo. De este modo, el docente podrá detenerse para identificar si sus estudiantes *se ubican* respecto de estos momentos: ¿cómo era la vida en la Grecia clásica? ¿A qué años, concretamente, estamos haciendo referencia? ¿Y qué es el *capitalismo*? Y si lo pensamos como un momento de la Historia, ¿cuándo sucede?, ¿qué es lo que sucede concretamente para su surgimiento? Estas y otras preguntas son necesarias para que los estudiantes cuenten con el conocimiento requerido a fin de construir nuevos significados, en relación con un tema concreto, el trabajo, a la hora de leer. Lo que estamos sugiriendo es que el docente, en una primera lectura, colabore con hacer explícito que la comprensión lectora supone algo más que sacar información del texto —una idea que circula en el imaginario—, en tanto se trata, entre otras cuestiones, de **una co-construcción entre lo que el texto dice y la información con la que cuenta quien lee.** Así, cuando leemos, necesitamos *activar* esos saberes, o *ir a buscarlos* fuera del texto, si es que no los tenemos, como parte de los procesos implicados en la comprensión.
- **Además, resulta clave anclar las interpretaciones en la materialidad concreta del texto.** Es decir, ya en estos primeros intercambios es importante que el docente solicite a los estudiantes que marquen en qué parte del texto dice eso que ellos plantean. Esto tiene que ver con **el cotejo de la lectura, el monitoreo de los sentidos que se van construyendo,** y colabora con evitar que el lector *haga decir* al texto lo que no dice.
- **Luego, se puede releer sucesivamente para ir a buscar más información.** Por ejemplo, es importante que después de una lectura en diagonal, silente,

para buscar un dato concreto como punto de partida, el docente lea en voz alta para el grupo, y les pida que sigan la lectura, visualmente, para marcar dónde aparece la información que están buscando. Al finalizar la lectura completa, podrán volver sobre esas marcas y trasladar la información al pizarrón: ¿qué concepción había entonces del trabajo en la Grecia clásica? ¿Cómo lo anotamos? ¿Dónde lo pongo en la línea de tiempo? Estas preguntas permitirán ir y venir **del texto a su interpretación y su sistematización**. Aquí, el docente, en tanto experto en estos temas, podrá dar más información de la que ofrece el texto respecto de los vínculos entre cada etapa y la concepción de trabajo: qué información sobre la cultura griega nos permite entender esa concepción del trabajo como tarea “indigna” y qué elementos de la sociedad capitalista nos llevan a entenderlo como “ligado a la supervivencia”. Incluso podrá traer otro momento histórico u otra cultura y hacer el mismo ejercicio oralmente, de manera que los niños terminen de entender cuál es el movimiento que realiza el texto: ligar concepciones a etapas históricas. O incluso más: puede trasladar el mismo procedimiento a otro concepto que sea de interés para los estudiantes (la música, la comida, la ropa) para pensar juntos cómo su concepción cambió en distintos momentos históricos: ¿lo que yo llamo *ropa linda* también lo es para mi mamá? ¿Y para mi abuelo? ¿Y qué habría dicho Napoleón de mi ropa? Estas son algunas de las acciones que lleva a cabo quien lee para estudiar, aunque a veces ni siquiera sea consciente de que lo está haciendo.

- **Otra operación clave es la recuperación de información implícita.** En este caso, en otra lectura, el docente podría volver sobre las primeras oraciones del texto: “El trabajo es el principal medio para obtener los recursos económicos necesarios para la vida y ocupa una parte esencial en la trayectoria de las personas. Sin embargo, a lo largo de la historia fue adoptando diferentes significados: el esfuerzo, la obligación, el sacrificio, la creación de valor, la utilidad, la dignificación o la identidad de las personas”. En esta parte de la tarea se podrá abordar el contraste que establecen el conector “sin embargo” y los tiempos verbales: “es” en la primera oración y “fue adoptando” en la segunda. Estos movimientos serán clave para leer la parte tal vez más compleja de este texto: la que dice sin decir abiertamente lo más importante, que es cómo definimos hoy al trabajo.

Supongamos que el docente de Ciencias Sociales despliega estas estrategias para leer el texto con sus estudiantes. Seguramente, para hacerlo, va a haber necesitado planificar con el docente de Lengua, dado que aquí intervienen cuestiones técnicas de nuestra área, como la función de los conectores, el foco en los tiempos verbales, las sucesivas lecturas con distintos fines o desplegando distintas estrategias, el establecimiento de propósitos, la forma de tomar notas e ir enriqueciéndolas, la realización de inferencias, entre otros asuntos.⁵ Pero además, porque para lograr una enseñanza explícita y sistematizada, al finalizar el proceso resultaría muy importante poner en palabras qué fue lo que se hizo. **A fin de que los niños aprendan sobre lo que acaba de pasar en términos de lectura en la clase de Ciencias Sociales, sería de suma importancia conversar abiertamente sobre que:**

⁵ En el documento “La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje”, Lerner, Aisenberg y Espinoza sistematizan algunas de las complejidades de esta tarea.

- **Leer implica escribir.** No se trata de una escritura como la que hacemos al escribir un cuento, un poema o una noticia, es decir, no es una escritura para otros, ni que persigue fines estéticos. Cuando leemos para estudiar o conocer un tema novedoso, el lector escribe para sí, para volver sobre las propias ideas, cuestionarlas, rearmarlas. Este hecho está vinculado con la función epistémica de la escritura: se trata de una acción de tipo metacognitivo, metalingüístico y metadiscursivo, porque en rigor cuando se lee para aprender o estudiar, se escribe para pensar en y con el texto que se lee.
- **Leer es una tarea que requiere muchas lecturas, sucesivas y diversas.** Lejos de lo que se suele creer, y más aún cuando leemos para estudiar, comprender no se limita a “pasar los ojos por el texto” y “sacar el sentido de las palabras”, sino que supone interactuar de forma compleja y rica con esa discursividad que aparece y que desafía el propio conocimiento.
- **Leer requiere de toda la atención del lector,** porque debe monitorear si está entendiendo o no e ir a buscar, fuera del texto, lo que *haga falta* para poder construir sentido; debe poder inferir lo no dicho a partir de lo dicho; debe poder relacionar lo que lee con lo que piensa o cree sobre lo que está leyendo, entre otras tareas.

Como parte de la planificación de instancias de enseñanza transversal de la lectura con fines de estudio es posible definir qué elementos de esta actividad van a ser abordados en cada nueva actividad. El texto que usamos como ejemplo permite hacer foco en algunas de las cuestiones que hacen a leer para estudiar, mientras que otros textos permitirán poner en evidencia otros aspectos del mismo fenómeno. Veamos algo de esto con un texto correspondiente al Nivel Secundario.

Leer para estudiar en Biología en el Nivel Secundario

Imaginemos ahora que los estudiantes de segundo año del Nivel Secundario deben leer en Biología el texto que figura a continuación (tomado de *Los sistemas de nutrición del organismo humano y su integración*, el cuadernillo de Biología de segundo año de la serie Profundización de la NES). ¿Qué tipo de acciones conjuntas podrían desarrollarse si profesores de Biología y de Lengua operan transversalmente para enseñar Biología y, a la vez, enseñar a leer para estudiar en Biología? Aquí van solo algunas de esas posibilidades.

Los seres vivos y los niveles de organización

Los seres vivos como sistemas

Un sistema se define como un conjunto de componentes que se relacionan entre sí y trabajan de manera coordinada. Es decir que un sistema es más que la simple suma de sus partes. Cada componente cumple una función particular y es esencial para el funcionamiento del sistema en su totalidad.

Por ejemplo, el cuerpo humano puede ser considerado un sistema en el cual el corazón, el cerebro y el estómago son algunos de sus componentes. Si uno de esos órganos falla, el resto del sistema se verá afectado. A su vez, cada uno de esos órganos puede ser considerado un sistema en sí mismo, ya que está formado por tejidos que actúan de manera coordinada. Por otra parte, cada tejido puede considerarse un sistema cuyas partes son las células que lo conforman.

Las características de los seres vivos

En el mundo hay seres vivos muy diferentes entre sí, cada uno de ellos puede considerarse como un sistema. Ahora bien, ¿cómo sabemos qué es y qué no es un ser vivo? Cuando hablamos de seres vivos establecemos una serie de características. Todos los seres vivos, pertenezcan a la clase que pertenezcan, deben cumplir con esas características. En general siempre tenemos la idea de que los seres vivos “nacen, crecen, se reproducen y mueren” y si bien esto es cierto, tienen varias características más que nos permiten describirlos.

- **Están formados por células:** sea por una sola (organismos unicelulares) o por muchas (organismos pluricelulares) todos los seres vivos están formados por células. Cada célula es una unidad microscópica que tiene vida, es decir que cumple con todas las funciones vitales que debe realizar un organismo.
- **Intercambian materia y energía con el ambiente:** para poder cumplir con sus funciones los seres vivos intercambian materia y energía con el ambiente que los rodea.
- **Mantienen estable su medio interno:** más allá de los cambios en el ambiente que los rodea los seres vivos mantienen sus condiciones internas lo más estable que pueden (por ejemplo, la temperatura).
- **Están adaptados a su ambiente:** los organismos poseen características que posibilitan su supervivencia en el medio en que viven (por ejemplo, el pelaje de los osos polares).
- **Responden a estímulos:** un estímulo es un cambio que se produce dentro o fuera del organismo. Por ejemplo, la sed es un estímulo interno, mientras que la luz es uno externo. Y todos los seres vivos tienen la capacidad de detectar los cambios y responder a ellos.
- **Crecen y se desarrollan:** todos los seres vivos crecen durante al menos una etapa de su vida, eso implica un aumento en su tamaño, pero acompañando este tipo de cambio también hay un proceso de desarrollo que implica modificaciones en la forma y el funcionamiento del organismo.
- **Pueden reproducirse:** mediante el proceso de reproducción los seres vivos dan origen a nuevos organismos similares a ellos. Si bien no es una función vital para un organismo en sí mismo, sí es vital para la continuidad de la especie a la cual pertenece.

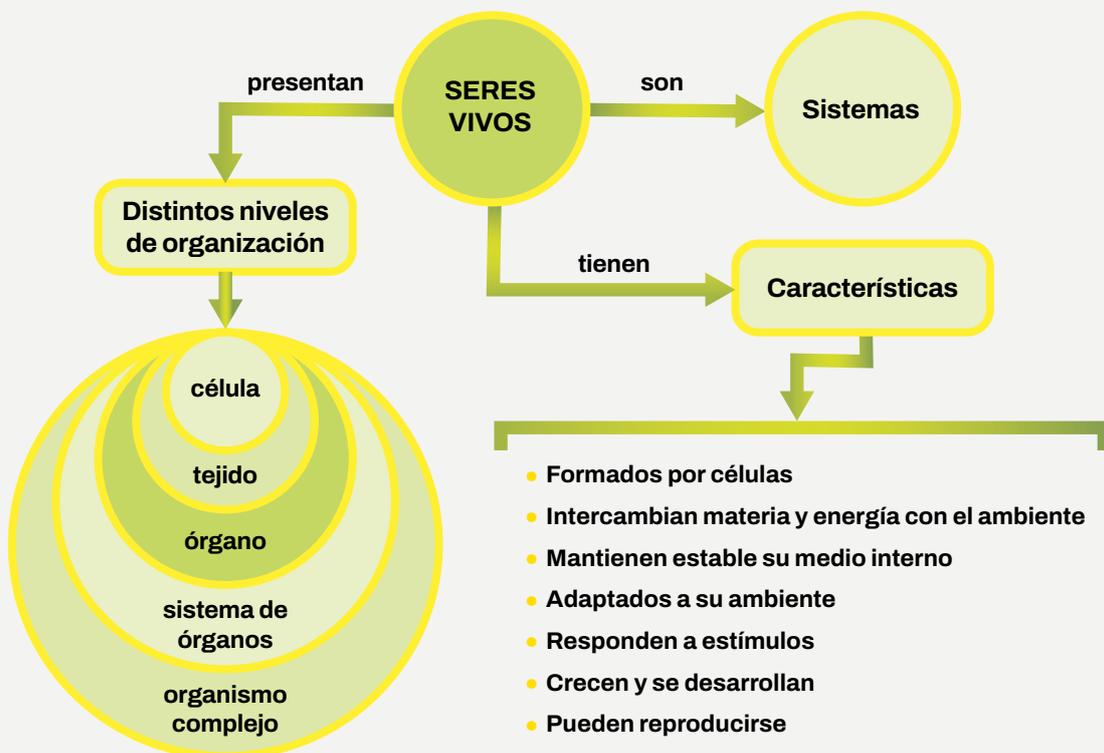
Niveles de organización

Las características anteriores identifican a todos los seres vivos como tales. Sin embargo, dentro del mundo vivo hay niveles muy diferentes. Por ejemplo, una bacteria es muy distinta de un ser humano y en ambos casos se trata de seres vivos. La diferencia fundamental entre cada uno de esos niveles de organización está dada por el modo en que los elementos o “piezas” que los forman se organizan. Lo vivo se organiza en distintos niveles; cada nivel está formado por un conjunto del nivel anterior. La complejidad de cada nivel no solo está determinada por la cantidad de “piezas” que lo compone, sino también por el modo en que se combinan esas piezas. Esto hace que en cada nivel de organización aparezcan características nuevas que no son simplemente la suma de las propiedades de los componentes del nivel anterior. Por ejemplo, el corazón es un órgano que bombea la sangre al resto del cuerpo, las arterias y las venas son los “tubitos” por donde esa sangre viaja. Cada una de esas partes cumple su función, pero cuando se agrupan y trabajan de manera coordinada en el sistema circulatorio logran cumplir con la función de circulación. Este es un ejemplo de propiedad emergente.

Los niveles de organización biológica, presentes en los seres humanos, van desde las células hasta los organismos. Las **células** son la mínima porción de vida, son conjuntos organizados de moléculas y macromoléculas que pueden llevar a cabo las funciones vitales. Los **tejidos** son conjuntos de células similares que se organizan y cumplen una función común, por ejemplo, el tejido muscular tiene función de contracción y movimiento. Un **órgano** es una estructura formada por la organización de diferentes tejidos que cumplen una función particular, por ejemplo, los riñones tienen la función de filtrar la sangre. Un **sistema de órganos** es un grupo de órganos coordinados y organizados que cumplen una función determinada, por ejemplo, el sistema digestivo se ocupa de la digestión de los alimentos. Un **organismo complejo** es un individuo integrado por sistemas de órganos que actúan de manera coordinada e integrada, como el organismo humano, que está formado por diversos sistemas, entre ellos los sistemas que están involucrados en la nutrición, y todos y cada uno de ellos funcionan coordinadamente.

Por supuesto que las acciones serán diferentes si los jóvenes ya han abordado previamente el tema en clase o no; es decir, si se trata de un texto que ayuda a presentar el tema o si lo consolida. Si imaginamos lo primero, en ese caso se podría hacer foco en las siguientes acciones:

- Antes de leer, solo relevando subtítulos, viñetas y negritas, se puede elaborar entre todos un mapa conceptual que hipotetice cuál será la información del texto y, sobre todo, sus relaciones. Guiados por el docente, los estudiantes podrían hacer en el pizarrón un mapa conceptual como el que sigue o alguna otra representación similar.



Si bien esta tarea se apoya en estrategias lectoras de bajo nivel —dado que se parte de localizar informaciones explícitas—, incorpora también estrategias complejas, como la realización de inferencias para conectar los conceptos entre sí, en base a correferencias a lo largo del texto y del uso de ciertos marcadores formales para apoyar la tarea. Una primera acción como esta permite explicitar la importancia de construir hipótesis de partida (apoyada en los conocimientos previos, por una parte, y en el paratexto y las marcas gráficas, por otra) más complejas que la mera enunciación de una idea, y habilita a revisar este primer mapa anticipatorio para ajustarlo o dotarlo de mayor especificidad en función de la información que provean lecturas en profundidad.

Además, esta forma de “plantear una hipótesis de lectura” abre un espacio para la conversación sobre la diferencia entre conceptos y relaciones, entre parte y todo, y las formas de graficar, por ejemplo, elementos que se incluyen con distinto grado de complejidad. Recordemos que la elaboración de esquemas y gráficos forma parte de los contenidos de Lengua del Diseño Curricular tanto de Nivel Primario como de la [Nueva Escuela Secundaria](#).

- Este texto podría constituir una excelente oportunidad para trabajar la definición, la reformulación, la ejemplificación y otros procedimientos típicos de los textos expositivo y explicativo. Al realizar el mapa conceptual ya se puede observar que el texto no se estructura sobre el eje de la temporalidad: no es como los textos de Historia, por ejemplo. Por el contrario, se trata de entidades estáticas que se conceptualizan e insertan en una red que las contiene. Por eso, los conectores del mapa son típicamente verbos como *ser*, *estar*, *tener*, *caracterizar*, *presentar*, etc. Esto mismo se puede identificar en el texto: allí se repite la secuencia **definición + reformulación ampliatoria + ejemplo**:

Un sistema se define como un conjunto de componentes que se relacionan entre sí y trabajan de manera coordinada. Es decir que un sistema es más que la simple suma de sus partes. Cada componente cumple una función particular y es esencial para el funcionamiento del sistema en su totalidad. Por ejemplo, el cuerpo humano puede ser considerado un sistema en el cual...

Esto que seguramente los jóvenes ya aprendieron o están aprendiendo en Lengua a partir de textos del área, que rodean a la literatura o al lenguaje, se realiza de forma similar, pero con sus especificidades, en otras asignaturas. Aquí no solo se podrá volver sobre aspectos estrictamente textuales (la estructura de la definición, los tipos de verbos que sirven para eso, el tiempo verbal, los conectores, etc.), sino también sobre cómo estos elementos colaboran con la comprensión, en tanto guían al lector en su tarea. Atender a estas secciones del texto permitirá construir un criterio para distinguir el foco del discurso (los conceptos centrales) de los elementos que rodean a ese foco (el ejemplo es un recurso para facilitar la comprensión del concepto mediante su concreción).

- También sería provechoso detenerse en zonas particularmente complejas del texto, que ofrecen no obstante pistas formales para el lector. Por ejemplo, el uso de conectores adversativos y algunas formas de la concesión:

En general, siempre tenemos la idea de que los seres vivos “nacen, crecen, se reproducen y mueren” y **si bien esto es cierto**, tienen varias características más que nos permiten describirlos.

Las características anteriores identifican a todos los seres vivos como tales. **Sin embargo**, dentro del mundo vivo hay niveles muy diferentes.

Esta clase de movimientos discursivos, en los que se concede algo para luego presentar una posición alternativa, funciona comúnmente como *trampa* para los lectores menos entrenados, que tienden a *aplanar* la polifonía que aquí se despliega. Nuevamente, el docente podrá detenerse para conversar con el grupo sobre cómo leer estos fragmentos.

Aquí hemos presentado solo algunas de las cuestiones *extra* que podrían emerger en el contexto de la enseñanza de Biología, gracias a la transversalidad, como una forma de traccionar a favor de que leer para estudiar se torne un asunto institucional.⁶ Como en el ejemplo previo, además, resultaría enriquecedor aprovechar esta instancia no solo para leer y mostrar cómo leer, sino también para poner en palabras entre todos cómo estamos leyendo, cuáles son buenas estrategias y por qué, es decir, hacer espacio a la metacognición.

Finalmente, el ejemplo presentado evidencia algo que ya se dijo pero que no está de más puntualizar: quien enseña Lengua y Literatura en el Nivel Secundario no suele enseñar a leer un texto sobre los seres vivos, su definición, caracterización, etc. Del mismo modo, tampoco quien enseña Biología podría por sí mismo hacer un trabajo profundo de enseñanza de la lectura con fines de estudio porque, si bien es una persona experta en el tema y en leer y escribir sobre los asuntos de su campo, ese saber no suele ser explícito ni sistemático, sino que se trata de un saber hacer que no supone, necesariamente, *un saber enseñar a*. La única forma de hacer que el eje seleccionado en el PEAP se vuelva un asunto de toda la escuela es el trabajo entre colegas, en un intercambio mutuo que potencie y amplíe los momentos y los espacios en los que nuestros jóvenes están aprendiendo eso que decidimos que deben mejorar, según nos indica un análisis basado en evidencias concretas.

¿Qué pasa con los demás ejes? Algunos ovillos para tirar de otros hilos

Hasta aquí hemos ilustrado la transversalización tomando uno de los ejes propuestos por Escuelas en Foco para el área de Lengua: leer para estudiar, un asunto que adquiere tintes particulares en cada campo de conocimiento y nivel, lógicamente. Pero ¿qué pasa con los otros dos ejes? Presentamos a continuación algunas ideas, solo de forma muy superficial, de manera que cada institución pueda tirar de estos hilos, o imaginar otros.

⁶ El mismo trabajo de reflexión deberá hacerse al abordar la lectura de textos de otras áreas en el nivel. Para conocer algunas de las complejidades que entraña la lectura de textos de Historia, en particular, los invitamos a leer el artículo de De los Santos, Bassa Figueredo y Difalcis. Por otra parte, en el trabajo de Moyano que figura en la bibliografía podrán encontrar un rico análisis en relación con textos tanto de Humanidades como de Ciencias Naturales.

La escritura de textos argumentativos

Si la lectura con fines de estudio suele asumirse, lamentablemente, como *algo dado*, como parte del saber que todo estudiante tiene disponible de antemano por el mero hecho de ser estudiante, no tiende a ocurrir lo mismo con la escritura de argumentaciones. A menudo, los docentes hacen espacio a la enseñanza de la argumentación o la fundamentación en sus asignaturas, aunque no siempre de manera consistente o sistemática. En efecto, cualquier consigna de trabajo que solicite “fundamentar la respuesta” está ingresando a ese terreno; cada vez que un docente pregunta “por qué” está solicitando una argumentación. Pero esa omnipresencia de los textos argumentativos en las aulas no siempre cuenta con las apoyaturas suficientes para que los estudiantes construyan estrategias para argumentar; más aún, solemos utilizar las mismas palabras (*argumentar, fundamentar*) aunque significan cosas distintas en cada asignatura: no se fundamenta igual la resolución de un problema matemático que las conclusiones de un experimento de laboratorio. Sin embargo, comunicamos esta tarea a nuestros estudiantes usando las mismas palabras.

Nuevamente, ¿qué podríamos hacer para traccionar estos saberes, en caso de que el eje seleccionado en el PEAP sea la escritura de textos argumentativos, es decir, para llevar las argumentaciones más allá de los géneros que solemos abordar quienes enseñamos Lengua, más allá de nuestra clase, en nuestro horario, con nuestro grupo?

Un primer asunto es intercambiar entre colegas: qué significa en mi área *argumentar, opinar, fundamentar*; qué géneros discursivos de mi campo de conocimiento son eminentemente argumentativos. En el diálogo descubriremos que no siempre es lo mismo y podremos poner sobre la mesa las especificidades de estas prácticas en cada área. El perfil especializado en enseñanza de la lengua podrá colaborar con la planificación, intervenir en las clases, de ser necesario, ofrecer estrategias de trabajo para abordar este tema y dotar a sus colegas de metalenguaje.

- Por ejemplo, se podría sugerir que todos trabajen sucesivamente en instancias que van de la heteronomía a la autonomía, que en escritura se traduce en el modelado y en el trabajo con el grupo completo, con pequeños grupos, entre pares y de forma autónoma individual, sucesivamente.
- También se podrá hacer foco en la importancia de, antes de escribir, analizar textos que funcionen como ejemplo de qué es argumentar. Así, si se están escribiendo las conclusiones de una experiencia de laboratorio, se pueden leer dos o más textos como el que se espera producir, analizar y sistematizar sus características formales, explicitar la función que cumple cada parte del texto, etc. Incluso se podrán construir cajas de herramientas disponibles para los estudiantes a la hora de escribir, que van desde el metalenguaje que será necesario utilizar en el texto hasta listas de conectores para ir hilando las ideas, entre otras posibilidades.
- Si, por ejemplo, se espera que los estudiantes produzcan una fundamentación oral sobre la forma en que resolvieron un problema, no solo se pueden leer antes fundamentaciones escritas equivalentes y sistematizar sus rasgos, sino también enseñar que la oralidad secundaria siempre parte de la escritura, por lo que esa oralidad será más rica y precisa si primero se arma un punteo que recupera el razonamiento que se desea presentar.

- Otra opción es ofrecer a los estudiantes una lista de cotejo⁷ con la que editar su producción escrita antes de entregarla, de manera de construir también en estos espacios estrategias que permitan salir de la mera corrección a cargo del docente, y dirigirse hacia la edición activa a cargo del estudiante. Esta clase de tareas resultan centrales en términos metalingüísticos y metacognitivos.
- Si la argumentación es del tipo del *debate*, más allá de que sea escrita u oral, se deberán enseñar las formas de retomar las voces con las que se discute, dado que no constituyen, necesariamente, información conocida.

Como se puede ver, todas estas cuestiones se aprenden en Lengua, pero deben también retomarse en cada área si se espera lograr más y mejores aprendizajes de la argumentación, dado que esta toma características específicas en cada campo. A la vez, el docente especialista en lenguaje cuenta con estrategias de trabajo y metalenguaje que resultan clave para sus colegas. En este sentido, la transversalidad podría abrir la puerta a una enseñanza más rica y compleja.

La oralidad

Si se ha seleccionado este eje en el PEAP, es posible que resulte fuertemente convocante para muchos de quienes participan de la enseñanza en la institución. Esto puede deberse al mero prejuicio (“los chicos no saben hablar”) o a posiciones fundamentadas en datos.⁸ En cualquier caso, sería incluso esperable que a los estudiantes les resulte complejo expresarse como se espera que lo hagan en cada asignatura, en el marco del conocimiento escolar.

Es sabido que la variedad escolar no corresponde necesariamente a la variedad lingüística que se habla en la vida cotidiana, y que esta distancia puede ser más o menos profunda dependiendo de múltiples factores. Más aún: el uso del lenguaje en las disciplinas es diverso en léxico, sintaxis, nivel de abstracción y tecnicidad, por poner solo algunos ejemplos de esa enorme distancia que la escuela tendrá la misión de saldar. Esto significa que la variedad lingüística escolar y disciplinar es propia de este campo y que allí debe ser enseñada y aprendida, dado que se trata ni más de menos que de “hablar ciencia”, como diría Lemke. Dicho claramente: la forma de hablar en la escuela solo se frecuenta en la escuela. Pero ¿cómo acompañar a los estudiantes para que se apropien de estas formas?

El dominio de la variedad disciplinar es propiedad de quienes se especializan en cada ámbito de conocimiento, y solo quienes utilizan esta variedad podrán saber cuáles son las formas esperables de la oralidad en esos campos. Sin embargo, las formas de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral y el metalenguaje, por poner solo dos ejemplos, forman parte del bagaje de quienes enseñamos Lengua. Por lo tanto, nuevamente, la transversalidad no hará sino potenciar la enseñanza y el aprendizaje. ¿Cómo podría darse esta tarea?

⁷ En el cuadernillo *Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes* se abordan esta y otras estrategias de evaluación que, en rigor, pueden ser potentes herramientas de trabajo en el aula. Se trata de socializar con los estudiantes los insumos que utilizamos los docentes a la hora de evaluar los conocimientos construidos y en construcción. A menudos, rúbricas y listas de cotejo resultan excelentes aliados en las tareas de nuestros estudiantes.

⁸ Los invitamos nuevamente a leer el cuadernillo de Gestión *Transversalidad para la mejora de los aprendizajes*, en el que se enfatiza la importancia fundamentar nuestras decisiones en evidencias: el punto de partida se debe construir en base a los datos objetivos con que cuenta la institución. Este mismo tema se retoma en los cuadernillos *Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes escolares* y *Evaluación del proceso y registro de mejora con el del Proyecto Escolar de Aprendizajes Prioritarios (PEAP)*, de Gestión, y *Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes* y *Evaluación de la implementación* y de los *resultados del programa*, de Lengua.

- Si se están llevando a cabo acciones orientadas a que los estudiantes logren producir exposiciones orales monologales (por ejemplo, investigación y presentación de un tema, al estilo *charla TED*), podrán realizar también esta acción en distintas materias utilizando las mismas pautas para la preparación, el diseño de la exposición, la práctica previa, el uso de apoyaturas visuales, etcétera.
- Algo parecido podría suceder si se están llevando a cabo acciones orientadas a que los estudiantes logren producir exposiciones dialogales (por ejemplo, investigación y presentación de un tema en base a las preguntas que va haciendo el auditorio). En este caso, el foco está tanto en la producción oral como en la escucha.
- Si lo que se espera es trabajar sobre la oralidad en el marco de la interacción docente-estudiante (es decir, la forma prototípica de la conversación didáctica), sería provechoso coordinar las estrategias entre los colegas docentes.
- También sería posible buscar formas más específicas que hagan foco, simultáneamente, en lo común y lo diverso. Esta clase de acciones resulta particularmente potente en términos de metacognición, porque implica un trabajo más complejo de comparación y sistematización. Por ejemplo, si se están enseñando las formas de la renarración en el campo literario, podrá extrapolarse este trabajo a la renarración en Historia: ¿qué hay de común y qué de diverso?, ¿qué elementos son propios de narrar más allá del campo de conocimiento y a qué se debe atender al narrar un hecho histórico?

Los anteriores son solo algunos ejemplos de la multiplicidad de acciones que podrían desplegarse. En los cuatro casos, se trata de llevar a cabo el rastreo de un conocimiento escolar (la oralidad) a lo largo de espacios diferentes (distintas asignaturas, en este caso), la identificación de lo común y de lo diverso de ese saber en cada ámbito y el trabajo coordinado para potenciar el aprendizaje.

4. ¿Cómo planificar el trabajo conjunto?

El primer paso para la transversalización de la enseñanza será definir en qué aspecto del trabajo haremos foco. En las primeras páginas de este documento sugerimos leer o releer el apartado 4, denominado “Proyecto Escolar de Aprendizajes Prioritarios (PEAP)” del cuadernillo de Gestión, *Transversalidad para la mejora de los aprendizajes*, para volver a pensar qué es el PEAP, cómo se elabora, y cuál es su función. Allí se retoma la propuesta de trabajo de Escuelas en Foco, muy ligada a lo que se conoce como “proyecto de intervención”. En este caso, el recorrido va desde el punto de partida —una evaluación institucional, basada en indicadores objetivos, que permite identificar una situación problemática situada en relación con los aprendizajes escolares— hacia el diseño y la implementación de la intervención —esto es, la definición de objetivos, acciones y tiempos para intervenir sobre esa realidad que ha sido recortada para, en este caso, mejorar los aprendizajes—. **En primera instancia, las acciones de transversalidad se insertarán en la misma línea de acción propuesta con relación al eje seleccionado para Lengua, de manera tal de colaborar con la consecución de los objetivos que han sido definidos.** Lo primero será, entonces, retomar las acciones que ya están desplegándose en el ámbito de Lengua para traccionar *un poco más* de ellas.

Luego, será necesario realizar un análisis institucional⁹ que puede ir en distintas direcciones. Aquí resultará central responder a las siguientes preguntas:

- **Los “para qué”.** ¿Para qué vamos a generar estrategias de trabajo transversal? ¿Qué queremos lograr? ¿De dónde partimos para hacerlo? ¿A dónde queremos llegar? ¿Qué asuntos didácticos queremos abordar o poner en juego?
- **Los “cómo”.** ¿Cómo vamos a trabajar? ¿Varios docentes en una instancia de enseñanza conjunta? ¿Mediante planificaciones conjuntas, pero enseñanzas diferenciadas? ¿Coordinando acciones, tiempos, objetivos? ¿Coordinando formas de progresión en los aprendizajes?
- **Los “quiénes”.** ¿Con quién podemos trabajar? ¿Qué docentes podrían participar de esta experiencia, ya sea por su disponibilidad horaria, su formación previa, su compromiso afectivo, etc.? ¿Qué otros colegas *tocan* el eje seleccionado para el trabajo y podrán coordinar su tarea para alcanzar los objetivos propuestos?

Estas variables, lógicamente, se intersectan. Por ejemplo, se podrá decidir cómo ampliar esta intervención llevando a cabo acciones transversales en ámbitos en los que se identifique el mismo problema (por ejemplo, que los estudiantes necesitan ayudas en relación con la lectura con fines de estudio) o se den las condiciones para reforzar una acción que ya se está llevando a cabo (por ejemplo, no se evidencian *a priori* dificultades a la hora de leer para estudiar en Historia e intervenir allí podría dar mayor potencia al trabajo que actualmente hace en soledad el docente de Lengua y Literatura). **Es decir que la institución deberá decidir, nuevamente de forma situada, cuáles son los mejores ámbitos, las estrategias más potentes y los contenidos prioritarios para ampliar el trabajo mediante la transversalización de la enseñanza, siempre teniendo en cuenta el eje seleccionado en el punto de partida y los objetivos allí definidos.**

En relación con esto último, en el cuadernillo del área de Gestión, *Transversalidad para la mejora de los aprendizajes*, se mencionan tres estrategias institucionales que podrían generar condiciones de trabajo para la transversalización que proponemos. Veamos nuevamente estas estrategias, ahora a la luz de las reflexiones previas.

Conformar equipos de trabajo

Lograr la transversalización de la enseñanza de la lectura, la escritura o la oralidad requiere del involucramiento de distintos actores, del compromiso de los miembros de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, docentes y personal administrativo, entre otros. Por eso, los perfiles seleccionados para esta tarea deberán articular su compromiso en relación con el aprendizaje de los estudiantes en función del punto de partida del PEAP y de los caminos posibles para hacer frente a esa situación. Ello puede suponer alguno de estos escenarios, o más de uno operando de forma conjunta.

⁹ En el cuadernillo *Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes escolares*, de Gestión, y *Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes*, de Lengua, se abordan el seguimiento y monitoreo de los aprendizajes. Allí se ofrece un marco conceptual y estrategias concretas para evaluar el estado de avance de las acciones diseñadas por la institución en el marco de Escuelas en Foco, y su impacto en los aprendizajes. Les sugerimos leer este material para decidir cuáles serán las mejores formas, espacios, estrategias, contenidos, etc., para llevar a cabo la transversalización, siempre en base a indicadores que permitan tomar decisiones fundamentadas en evidencia.

- a. Si el trabajo es **entre perfiles docentes de distintas áreas**, será central realizar una división clara de los roles, ligada a la formación de cada perfil. Por ejemplo, en ningún caso el docente de Lengua podrá tomar decisiones sobre asuntos que competen a quien dicta Historia, pero sí podría acompañar su planificación para sumar sus saberes a la hora de gestionar la lectura en el aula, incorporarse a la clase para realizar aportes que permitan mirar el texto o reflexionar sobre la lectura durante el proceso, es decir, *trasladar* su clase de lectura al ámbito de otra asignatura, etcétera.
- b. Cuando se trata del **mismo perfil en distintos roles**, se está ante un escenario que facilita la tarea: cuando el docente de Nivel Primario —como adelantamos previamente al presentar el caso— está a cargo a su vez de las áreas de Lengua y Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, la articulación será mucho más sencilla, aunque será imprescindible hacer explícito a los estudiantes qué está sucediendo en cada momento. Por el contrario, en el Nivel Secundario se deberá prestar especial atención a que los docentes que conformen el equipo compartan horas en la institución, estén abiertos a compartir sus clases y a aprender de los colegas, etcétera.
- c. Si estos equipos de trabajo se conforman con **distintos docentes de Lengua**, los esfuerzos de la coordinación podrían orientarse a abrir espacios de diálogo entre estos colegas para construir consensos sobre los mejores caminos para alcanzar los objetivos del PEAP; y garantizar el compromiso de todos los actores para que la totalidad de los estudiantes de un año determinado reciba igual acompañamiento. El trabajo coordinado entre docentes del área garantizará, además, el tránsito de los estudiantes entre grados o años.
- d. Finalmente, si el trabajo es **entre niveles**, el esfuerzo será mayor, dado que los equipos de coordinación de cada institución necesitarán garantizar las condiciones para que este diálogo sea posible. En este caso, será más relevante aún atender a las *Progresiones de los aprendizajes* a fin de que el pasaje entre niveles suponga también un pasaje planificado entre saberes. Por ejemplo, para el *segundo ciclo del Nivel Primario* se establece esta progresión general en relación con la lectura:

ESTRATEGIAS LECTORAS		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Localiza informaciones explícitas fácilmente identificables.	Comienza a localizar informaciones explícitas aunque no aparezcan destacadas en el texto.	Localiza informaciones explícitas distribuidas a lo largo del texto y/o aunque no estén destacadas.
Establece correferencias entre dos términos que están próximos en el texto.	Establece correferencias aunque los componentes de la relación no estén próximos en el texto.	Establece correferencias entre varios componentes distribuidos a lo largo del texto.
Realiza inferencias si el texto ofrece múltiples indicios.	Realiza inferencias si el texto presenta algunos indicios.	Realiza inferencias aunque el texto presente escasos indicios.

Sería deseable, por ejemplo, (i) identificar en qué nivel están hoy los estudiantes de determinado grupo en relación con cada uno de estos aprendizajes, (ii) establecer un punto llegada para la finalización del año (aunque no sea el punto de llegada esperado según los

objetivos de máxima de los diseños curriculares) y que, luego, (iii) partan desde allí los docentes del Nivel Secundario al recibir a estos mismos estudiantes. Cabe señalar que, de hecho, dentro del *Ciclo Básico la progresión* es similar: se pasa de lo más explícito a lo más implícito, en una progresión de desempeño autónomo frente a la información no dicha. Por ejemplo, para el caso de la lectura de textos de opinión, el documento de *Progresiones de los aprendizajes* para el Nivel Secundario establece lo siguiente:

RECONOCIMIENTO DE OPINIONES		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Reconoce opiniones en un texto cuando se presentan verbos introductorios de opinión, citas que la voz principal del texto aclara, adjetivos o frases que expresan una valoración evidente.	Reconoce opiniones en un texto cuando se presentan a través de marcas más sutiles: morfemas apreciativos y despectivos, sustantivos y verbos evaluativos y afectivos; adverbios y frases adverbiales que evalúan el enunciado.	Intenta reconocer el posicionamiento del periodista o el medio en relación con la temática del texto a partir de las valoraciones que hace.

De manera similar, los nuevos Diseños Curriculares para el segundo ciclo del Nivel Primario establecen tanto los contenidos nodales como los indicadores de logro para tales contenidos. Así, por ejemplo, en relación con la comprensión de textos no ficcionales establece los siguientes indicadores de logro para el séptimo grado:

- identifica la información explícita e implícita;
- relaciona el texto con sus experiencias y conocimientos;
- vincula imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el tema del texto;
- relaciona el uso del lenguaje figurado con la intención o propósito;
- compara dos o más textos sobre un mismo tema;
- identifica ideas centrales y recupera datos de uno o más textos para fundamentar ideas;
- distingue argumentos de opiniones y de datos;
- evalúa la información presente en diversas fuentes: identifica el emisor, el propósito y a quién dirige el mensaje, y si aporta conocimientos sobre el tema que está indagando.

Es importante recordar que las prácticas que se describen en cada nivel pueden, a su vez, variar en grado de complejidad dependiendo de otros factores, como el nivel de abstracción del texto, la mayor o menor presencia de lenguaje técnico, el volumen y la complejidad de las relaciones entre las voces incorporadas, entre otros factores.

Construir acuerdos institucionales

En el cuadernillo de Gestión *Transversalidad para la mejora de los aprendizajes* se plantea que los acuerdos permiten que los integrantes de un equipo trabajen en pos de los objetivos institucionales. Eso supone la generación de consensos en la escuela que se traduzcan en compromisos compartidos. En este sentido, si retomamos el eje leer para estudiar, los siguientes son algunos de los consensos institucionales que podrían construirse:

Los docentes de todas las áreas que se involucren

- establecen propósitos de lectura antes de dar a leer y los hacen explícitos a sus estudiantes.
- destinan al menos una clase
 - a la lectura con el grupo completo haciendo énfasis en analizar el texto que está siendo leído en términos de “¿Cómo debemos leer este texto si estamos estudiando?”.
 - a retomar la lectura y mostrar cómo marcar el texto y “qué hacer” a partir de esas marcas.
- incluyen instancias de sistematización de lo aprendido en relación con la lectura, de manera tal de facilitar la metacognición.

Lógicamente, los acuerdos dependerán tanto del eje abordado como de la situación de cada escuela en relación con el punto de partida y los objetivos propuestos. Los ejemplos previos solo intentan ilustrar la intención de incorporar paulatinamente en la institución ciertos consensos de trabajo didáctico que, más allá de la eventual emergencia que atraviesen hoy los aprendizajes de los estudiantes, puedan comenzar a constituirse en nuevas tradiciones de enseñanza, sostenidas a mediano y largo plazo.

Planificar líneas de trabajo institucionales basadas en el PEAP

Es importante que los distintos actores institucionales conozcan el PEAP por distintas razones. Ante todo, para trabajar conjuntamente a favor de una mejora de la situación identificada en el punto de partida. Además, como señalamos más arriba, este esfuerzo compartido en la misma línea irá **construyendo, a mediano y largo plazo, tradiciones institucionales relacionadas con, por ejemplo, el compromiso de distintos actores en relación con la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.**

Por otra parte, socializar el PEAP permitirá sumar evidencias empíricas respecto de cómo se materializan esos mismos asuntos en otros espacios. Por ejemplo, podría pasar que el PEAP establezca como punto de partida el trabajo con el eje de argumentación, pero que quien está a cargo de Biología en esa escuela secundaria asuma que los jóvenes argumentan de forma adecuada, según sus expectativas, y que aporte textos escritos por sus estudiantes para debatir. Como se sugirió más arriba, analizar conjuntamente este material servirá para construir consensos sobre qué es argumentar, qué es argumentar en cada área disciplinar, cómo es una argumentación que se considera satisfactoria en términos de progresiones de aprendizaje para primer y segundo año del nivel, etc. Lo mismo respecto de los demás ejes: si en el PEAP se plantea que los estudiantes tienen dificultades a la hora de leer para estudiar y se presentan evidencias empíricas que así lo demuestran para el área de Lengua y Literatura, ¿qué pasa en las demás asignaturas? ¿No se evidencia el problema porque no leen textos con fines de estudio? Y si se evidencia, ¿cómo se manifiesta? Por otra parte, ¿hay en la institución otro u otros colegas del área de Lengua y Literatura que tengan otras evidencias contrarias? ¿Cuáles? ¿Son comparables?

En suma, **socializar el PEAP no solo permitirá darle más robustez en términos del punto de partida, sino repensar las líneas de acción y acordar estrategias para traccionar institucionalmente hacia los mismos objetivos.**

5. Reflexiones finales

En este documento se ha hecho referencia a la idea de *transversalidad*. Para eso, se propusieron algunas aproximaciones conceptuales a fin de intentar capturar el espíritu específico que toma en el marco de Escuelas en Foco. Como adelantamos, existen distintos términos para referir a estrategias y conceptos bastante diferentes pero que orbitan en torno a la transversalidad: más allá de sus diferencias todos tienen en común el trabajo no-atomizado ni *encerrado* en una asignatura. Por ejemplo, en el Diseño Curricular de Nivel Primario se habla de áreas transversales y de temáticas transversales.

Áreas transversales

EAM	Educación Ambiental
ED	Educación Digital
ESI	Educación Sexual Integral
FEC	Formación Ética y Ciudadana

Temáticas transversales

EAL	Educación Alimentaria
EFV	Educación Financiera para la Vida
MSS	Movilidad Sustentable y Segura
PCP	Prevención de Consumos Problemáticos

En relación con el área de Lengua, allí se especifica que algunos de los contenidos sobre textos no literarios deberán abordarse en cada grado del ciclo en propuestas de articulación curricular y transversalidad con Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana, Educación Ambiental, Educación Alimentaria y Movilidad Sustentable y Segura. La Nueva Escuela Secundaria tiene, a su vez, sus propias definiciones en torno a estos asuntos.

Más allá de lo específico de cada propuesta para cada nivel, en el caso de Escuelas en Foco proponemos simplemente extender los espacios y los tiempos de trabajo en relación con la lectura, la escritura y la oralidad; no limitar estos temas que son el eje del programa al área a la que le competen tales saberes. Por el contrario, como se dijo al inicio, se trata de ir más allá e involucrar al resto de la institución, bajo la convicción de que más instancias de trabajo, con docentes más informados sobre estos contenidos, redundará en estudiantes que serán mejores lectores, escritores y hablantes.

Por otra parte, a lo largo de estas páginas se ha sugerido que los tres ejes posibles de trabajo en el área de Lengua tienen distinto anclaje en el imaginario institucional, es decir, los distintos actores de la institución suelen tener representaciones previas específicas sobre qué es leer para estudiar, qué es escribir argumentaciones y qué es la oralidad. Lógicamente, estas preguntas están ligadas también a quién enseña, cómo se enseña, qué *ya debería saber* el estudiante por el mero hecho de estar alfabetizado y ser hablante de una lengua materna, etcétera.

En este sentido, el primer gran aporte de transversalizar reside en desarmar imaginarios basados en el sentido común y establecer acuerdos asentados en el conocimiento disciplinar. Esta acción permitirá poner blanco sobre negro, entre otras cuestiones:

- que cuando “damos a leer” un texto con fines de estudio, no debemos asumir que esta tarea es obvia para nuestros estudiantes;
- que cuando solicitamos escribir un texto argumentativo, esa escritura es un saber que debe ser enseñado y que la tarea requiere de andamiajes;
- que la oralidad disciplinar representa una ruptura con respecto a la oralidad no escolar, dado que toma formas específicas por ser, ante todo, una oralidad secundaria, pero también porque toma los rasgos propios de las formas de uso del lenguaje en cada campo.

Ese docente “viajero” del que se habló más arriba permitirá un encuentro entre culturas disciplinares, entre enfoques, entre ideas, y allí podría darse la construcción de consensos.

Por cuestiones de espacio, en este documento no se hizo especial énfasis en un asunto que, no obstante, resulta central a la hora de pensar la transversalización: la progresión de los aprendizajes. En “¿De qué hablamos cuando hablamos de enseñar a leer para saber más sobre un tema y trabajar con textos en torno a lo literario?”, la primera clase¹⁰ del trayecto de nivel primario sobre la lectura en relación con la construcción del conocimiento, se afirma que es necesario planificar la progresión para que los estudiantes puedan ir ganando autonomía y ampliando sus posibilidades de lectura de una diversidad de textos. Este mismo asunto se aborda, también, en los cuadernillos *Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes y Evaluación de la implementación y de los resultados del programa de esta colección*.¹¹ En cualquier caso, cabe aquí señalar que una vez que comiencen las primeras tareas de trabajo transversal con la lectura en contextos de estudio, la escritura de argumentaciones o la lengua oral, será posible “afinar” la descripción de la realidad actual y, por ende, los pasos a seguir hacia el futuro.

Para hacerlo, les sugerimos (re)leer el documento *Progresiones de los aprendizajes*, el Diseño Curricular para el ciclo básico de la Nueva Escuela Secundaria y el nuevo Diseño Curricular del segundo ciclo de la Escuela Primaria, que aportan indicaciones precisas sobre cómo realizar esta tarea. Es importante tener en cuenta que en las situaciones de aula que utilizamos como ejemplos en este cuadernillo, el o los docentes modelan y andamian fuertemente la lectura, como una forma de permitir que los estudiantes hagan con otros lo que aún no pueden realizar de forma autónoma, para ponerlo en términos del constructivismo sociocultural. Por lo tanto, se deberá pensar en situaciones en las que paulatinamente se vayan quitando esos andamios, de manera tal que los estudiantes puedan hacer propios esos saberes que se van construyendo. Se trata, siempre, de planificar situaciones que van de la heteronomía a la autonomía en grados crecientes de complejidad, tal como hemos señalado más arriba.

Por otra parte, en las *Progresiones de los aprendizajes* del ciclo básico del Nivel Secundario se afirma que todas las asignaturas deberían asumir la responsabilidad de la enseñanza de la lectura. Más aún, allí se argumenta que cada una, desde su ámbito particular, ofrece la oportunidad de abordar la lectura de diferentes textos con propósitos determinados, lo que habilita la reflexión no solo acerca del contenido, sino también acerca de la construcción específica de los textos propios de la disciplina. Estas ideas en torno a la lectura en contextos de estudio, el eje seleccionado en este cuadernillo para ilustrar más profundamente las situaciones didácticas a las que se apunta al hablar de transversalidad, vale también para los otros dos ejes: la escritura de argumentaciones y la oralidad.

Sabemos que lograr acuerdos de trabajo transversal implica romper con cierto *habitus*, al decir de Pierre Bourdieu, que suele gobernar la formación docente y el trabajo en las escuelas. Sin embargo, si se aspira a hacer algo nuevo como camino para hacer frente al viejo problema de los aprendizajes, romper con —o al menos hacer más porosas— esas estructuras parece ser un interesante desafío: animarse a compartir saberes, construir consensos y a “cartografiar” la enseñanza a medida que avanzamos sobre el territorio de lo real.

¹⁰ Los guiones de las clases fueron elaborados durante 2024 a fin de acompañar la tarea docente de los especialistas de Lengua en el marco del programa. Actualmente, se encuentran disponibles en el reservorio del campus de Escuelas en Foco.

¹¹ En el cuadernillo *Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes* se hace énfasis en incorporar las progresiones en relación con el monitoreo del avance del PEAP y sus ajustes durante la marcha. Por otra parte, en el cuadernillo *Evaluación de la implementación y de los resultados del programa* se abre la reflexión al cierre de un ciclo y al recomienzo de otro, rearmando el PEAP por completo, pero ahora sobre la base de las experiencias adquiridas durante el proceso. Aquí, nuevamente, se deberán evaluar los saberes de nuestros estudiantes para conocer, una vez más, nuestro (nuevo) punto de partida.

Tal como se fue planteando a lo largo de estas páginas, el fin último de la propuesta de transversalidad, más allá de la forma que tome en cada institución, tiene que ver con evitar el trabajo atomizado. Si un docente de Lengua trabaja en soledad, con un grupo aislado, atado a condiciones que no siempre favorecen su intervención (por ejemplo, el ausentismo), los resultados serán magros. Si este mismo docente trabaja en alianza con otros colegas de la institución, aumenta el poder de alcance de esta iniciativa y aumentan, por tanto, las posibilidades de que nuestros estudiantes logren más y mejores aprendizajes. Correlativamente, instalar formas novedosas de trabajo en la escuela abrirá la puerta para generar hábitos que, a mediano y largo plazo, constituyan una “capacidad instalada”, y que se reduzca la necesidad de planificar estrategias que salgan a paliar problemas en los aprendizajes.

Lógicamente, estas acciones no serán ni sencillas ni automáticas. Toda novedad requiere tiempo, esfuerzo, paciencia. Bastará por comenzar con pequeñas acciones para avanzar a medida que la escuela también aprenda.

6. Bibliografía

- Ander-Egg, E. y Aguilar Idáñez, M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto*. Lumen.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Borches, G. y Godnic, F. (2024). *Clase 1: ¿De qué hablamos cuando hablamos de enseñar a leer para saber más sobre un tema y trabajar con textos en torno a lo literario? Trayecto: Leer para saber más de un tema*. Programa Escuelas en Foco (Nivel Primario). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008 [1992]). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- De los Santos, M., Bassa Figueredo, L. y Difalcis, M. (2022). “El discurso de la Historia en un manual de secundaria en español: análisis de tres géneros usados para contar, explicar e interpretar la Revolución Mexicana”. En *De Signos y Sentidos*, (23), e0020.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- Lerner, D., Aisenberg, B. y Espinosa, A. (2009). “La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje”. En Castorina, J. A. y Orce, V. (coords.), *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Moyano, E. (coord.) (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Materiales del Ministerio de Educación

- GCABA. Ministerio de Educación (2020). *Progresiones de los aprendizajes. Educación Secundaria. Ciclo Básico. Lengua y Literatura*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
- GCABA. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (2015). *Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo básico del bachillerato*. Ministerio de Educación.

- GCABA. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (2024). *Diseño Curricular. Nivel primario. Ciudad de Buenos Aires.* Ministerio de Educación.
- GCABA. Ministerio de Educación (2019). *Progresiones de los aprendizajes. Segundo ciclo. Prácticas del Lenguaje.* Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
- GCABA. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (2018). *Ciencias Sociales. Primero de Mayo: ¿lucha o celebración? Serie Propuestas Didácticas Primaria. Séptimo grado. Actividades para los alumnos.* Ministerio de Educación.
- GCABA. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (2018). *Biología. Los sistemas de nutrición del organismo humano y su integración. Serie Profundización NES. Segundo año.* Ministerio de Educación.

