

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura.

Massone, Marisa (UBA / FLACSO) y Nuñez, Sonia (UBA).

Cita:

Massone, Marisa (UBA / FLACSO) y Nuñez, Sonia (UBA). (2007). *Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/279>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**XI° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA
Tucumán, 19 al 21 de Septiembre de 2007**

Título: Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura

Mesa Temática Abierta Nro 33: LA HISTORIA ENSEÑADA: debates y desafíos en diferentes contextos.

Universidad, Facultad y Dependencia:

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia.

Autor/res-as:

Massone, Marisa Ayudante de 1ra Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia – UBA- FLACSO - CEPA (GCBA).

Núñez, Sonia Ayudante de 1ra Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia – UBA.

Dirección, teléfono, fax y dirección de correo electrónico:

Cádiz 3852 Ciudad de Buenos Aires (011) 4524 7988

e-mail: marisamassone@fibertel.com.ar

Humbolt 2385- PB 3 Ciudad de Buenos Aires 4772-2317

e-mail: soniaedith81@hotmail.com

Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura

Esta comunicación se propone reflexionar sobre el lugar de la lectura y la escritura en la enseñanza de la Historia partiendo del análisis del propio trayecto de enseñanza como formadores de futuros profesores de Historia, en una cátedra de formación inicial de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires¹. Nos proponemos analizar cómo los alumnos de la carrera de Historia pueden pensar y pensarse como profesores de lectura y escritura de diversos lenguajes y reflexionar acerca de la lectura como una actividad cultural y compleja; las especificidades de la lectura y las potencialidades de la escritura como herramienta para la transformación del conocimiento en las clases de Historia. Indagar esta cuestión nos parece particularmente significativo en relación a pensar hoy la enseñanza de la Historia. Partimos de la premisa que el lenguaje vehiculiza toda posibilidad de construir conocimiento, en consecuencia, esto requiere estudiar las formas que adopta la oralidad, la lectura y la escritura en la enseñanza (Tutiaux-Gillon, 1998 / Jakob, P., 1991/ Aisemberg, B., 2003, entre otros).

I- Un relato de la experiencia

El programa: poner en juego diversos lenguajes²

El programa parte del supuesto de una historia que se reconstruye a través de diferentes lenguajes y que estos lenguajes se conviertan en objetos de enseñanza en las clases de Historia. Así, la literatura, el patrimonio, los museos, la fotografía, el cine, los testimonios orales, los diversos tipos de fuentes son considerados contenidos y lenguajes específicos, mucho más que recursos didácticos.

Las clases: el encuentro de la preparación para la lectura y la discusión

Las clases intentan enmarcar las lecturas a través de preguntas, en diálogo con los autores que se propone leer: *“Hubo tres lugares de la memoria cristalizados en la escuela: el*

¹ Las autoras integran la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza de la Historia Prof. Silvia Finocchio.

² Ver programa 2007 de la materia en http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/historia/catedras/didactica_finocchio/programa bajo el título “La lectura y la escritura en la enseñanza de la historia”.

“Nunca Más”, la plaza de las Madres y “La noche de los lápices”³ ¿Estas tres tienen que ser las únicas narrativas que entren a la escuela? La plaza de las Madres ¿fue la única lucha? ¿Qué otros actores sociales pueden incluirse? ¿Cuáles son las narraciones sobre la historia reciente que queremos transmitir? ¿Qué plantean Lorenz o Raggio⁴ al respecto? ¿Qué plantean otros autores?”. También contextualizan cada autor, presenta sus preocupaciones, sus preguntas, explica cómo fueron cambiando, dialogando con los cambios de la escuela y de la sociedad en general.

Las instancias de evaluación: una invitación al diálogo con los autores leídos

Nuestra cátedra impulsa, como instancia evaluadora, parciales domiciliarios con una propuesta de escritura que a lo largo de los distintos años, hemos ido ajustando. Se propone a los alumnos una consigna amplia, a través de la cual se les pide que articulen ideas, propias y de los autores leídos, en la producción de un texto.

En la propuesta, tratando de evitar las consignas que fomentan la reproducción de la información, intentamos establecer puntos de partida para una interacción entre alumnos/ autores/cátedra, se propone a los alumnos/lectores que elaboren un escrito que incluya las reflexiones personales. De este modo, leer y escribir intercambian sus sentidos. Leer para escribir, pero también escribir para volver a leer.

En este sentido, las consignas propuestas para los trabajos domiciliarios, por un lado, se pretenden como “*un dar la palabra*” mediante la invitación al diálogo con los autores leídos y discutidos durante los encuentros de las clases; y por otro, intentan poner “*en perspectiva un progreso intelectual que el alumno debe cumplir*” (Basuyau, C y Guyon, S., 1994) a través de algunas habilidades cognitivo-lingüísticas que se espera que reconozcan y pongan en juego, tales como la selección, la justificación, la argumentación, entre otras. Dichas habilidades se presentan como un fin a alcanzar (identificándolas en el trabajo de la lectura) y a la vez como un medio para que el alumno/escritor exprese sus ideas, sus reflexiones, su palabra (empleándolas en la escritura). Finalmente, a través del producto, el texto, se espera que el alumno/lector exprese su contribución a la construcción de

³ Para profundizar estos planteos, ver Finocchio, S. (2007) “Entradas educativas a los lugares de la memoria”, en Levin, Florencia y Franco, Marina Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires, Paidós.

⁴ Bibliografía básica de la cátedra.

significados, entendiendo el concepto de lectura tal como lo definen las corrientes psicolingüísticas, como un proceso interactivo de construcción de significados entre lector y autor.

Ahora bien, ¿de qué maneras intentamos acompañar la formación del alumno/escritor? La tarea de escribir presenta sus propias complejidades. La escritura es un proceso, lo sabemos. Nadie se sienta y escribe de un tirón. ¿Pero cómo se inicia este proceso? Ya lo mencionamos antes: en la lectura. Al leer no solo recuperamos información, sino también reconstruimos significados partiendo de los conocimientos previos. Esta reconstrucción es un punto de partida a partir del cual los alumnos/lectores expresan su propia voz. Una manera de acompañar a nuestros alumnos en la formación para la escritura es, entonces, la preparación para la lectura durante las clases.

Como el lenguaje escrito plantea dificultades diferentes al lenguaje hablado, entendemos que los trabajos entregados por los alumnos son una primera versión, un ensayo. Partiendo de esta idea/concepto, otra manera de acompañarlos es a través de una devolución cualitativa en la corrección de sus trabajos en la que le señalamos cuestiones a tener en cuenta en una posible reescritura, unas vinculadas a cuestiones conceptuales y otras en relación a la escritura -algunas de superficie y otras de profundidad-⁵. Esta instancia se presenta entonces como otro momento del proceso de escritura para revisar lo escrito, volver a leer y volver a escribir. Revisar el texto implica, por un lado, observar la estructura del texto, la coherencia (el orden del mensaje), la articulación de las ideas, lo que se dice y lo que no se dice, las ideas propias expresadas (las novedades del texto), la precisión en los conceptos utilizados, las argumentaciones /justificaciones/ fundamentaciones volcadas; por otro, verificar los aspectos formales, tales como la bibliografía, las citas de autor, las notas al pie, etc. La reescritura pone la mirada en el código, pero también permite volver sobre las reflexiones. Vale citar aquí el comentario de una alumna a quien se le solicitó reescritura de su trabajo *“Me gustaría hacer bien la reescritura, tomarme un tiempo para pensar y releer ya que de verdad me interesa. Tengo muchos pensamientos últimamente en la*

⁵ En relación a esa devolución cualitativa en relación a la reescritura, puede incluirse alguna/s de las siguientes sugerencias: *“En un proceso de reparación de la escritura debería tenerse en cuenta: la ortografía, la sintaxis, la puntuación, el léxico, el uso de conectores o el manejo de las referencias bibliográficas y la progresión del tema, la coherencia general del texto teniendo en cuenta la jerarquización de ideas”*.

cabeza sobre los significados de la enseñanza, de la historia, de la lectura y los lenguajes y me parece que el parcial es una buena oportunidad para ordenarlos.”⁶

Los talleres: la preparación para las prácticas de enseñanza

Una preocupación que sosteníamos como equipo de trabajo durante este tiempo era la vinculación entre la preparación teórica que brindábamos a nuestros alumnos y el desarrollo de sus prácticas de enseñanza algunos meses después. ¿Cómo pensar la práctica a la luz de la teoría? ¿Cómo repensar la teoría para acompañar el desarrollo de una práctica coherente? En el año 2006 comenzamos a intercalar talleres con temáticas específicas en medio del entramado de las clases teóricas del primer cuatrimestre: un taller sobre análisis de textos escolares, otro sobre lectura y escritura en la enseñanza de la Historia y uno sobre producción de secuencias didácticas. En el año 2007, decidimos cambiar estos distintos talleres por una propuesta integradora: un solo taller al finalizar las clases teóricas, en el cual los alumnos logaran articular los contenidos de las lecturas y discusiones teóricas durante las clases con las prácticas de enseñanza a través del diseño de una propuesta de trabajo o secuencia didáctica justificada y destinada a alumnos de escuela media. El desarrollo de dicha secuencia didáctica –producto del taller convertido en segundo parcial– requería la puesta en juego de instancias de lectura y escritura, la selección y lectura de films y fotografías, la posibilidad de realizar alguna visita a un museo o el tratamiento de fuentes orales, entre otras alternativas⁷. Además de convertirse en contenido a enseñar, la lectura y la escritura se convertían en proceso experimentado por nuestros alumnos, futuros profesores de Historia, ya que los talleres contemplaban la lectura y discusión entre alumnos y entre alumnos y docentes de las primeras versiones de esas secuencias didácticas. A partir de las múltiples devoluciones de compañeros/pares y docentes los alumnos tuvieron oportunidad de corregir sus escritos.

Sin embargo, la riqueza de estos encuentros no radica en el logro de una simple secuencia didáctica, sino en las reflexiones que despertaron su misma construcción como instrumento orientador de la práctica docente. *“Pienso también si es posible de realizar en las condiciones en que hoy en día se desarrollan los profesores. La misma inquietud me*

⁶ Comentario de una alumna de la cátedra a partir del pedido de reescritura de su parcial.

⁷ Pueden encontrar las consignas de este parcial en el anexo.

despiertan los alumnos, en cuanto a si todo lo propuesto y pensado en una secuencia didáctica puede ser empleado en cualquier situación y contexto escolar”⁸.

Las prácticas de enseñanza: el momento del desafío

Como mencionamos anteriormente, al momento de iniciar las prácticas de enseñanza, nos encontramos con algunas dificultades relacionadas con la formación teórica que sustentamos y la transparencia de la misma en el desarrollo de las prácticas de los alumnos. En este momento de la formación de los futuros profesores de historia, nos encontramos con que las devoluciones que les realizábamos a nuestros alumnos no siempre volvían con las respuestas esperadas. Este aspecto es el que nos había llevado a repensar la necesidad de incluir en la formación teórica el análisis y producción de secuencias didácticas que contemplen la lectura de los diversos lenguajes así como también la necesidad de volver sobre las lecturas y diálogos mantenidos con ellas durante nuestras clases. Fue quizás la voz de un alumno, (*“De entrada nomás descubrí una nueva instancia de estudio: ni lectura diagonal de cursada intensificada unos días antes para el parcial de turno, ni sistematicidad agobiante y kilométrica para el final. Aquí tenía que estudiar para poder explicarles a otros, aquí el matiz del matiz (tan caro a nuestra formación académica) oscurecía la exposición. Se trataba de construir un relato coherente y claro que atrapara a los chicos, que los incluyera y lograra interesarlos”*)⁹ quien nos mostró la necesidad de prepararlos para la lectura y escritura de unos textos particulares –las secuencias didácticas– cuyo destinatario son ellos mismos como docentes (y nosotros como profesores tutores), pero con el sentido que el texto se transforme de instrumento burocrático en orientador de la acción, tal como es una práctica de enseñanza.

Durante el transcurso de las prácticas de nuestros alumnos también pudimos observar que la escritura se convertía en un espacio de transmisión del pensamiento y de distintas preocupaciones y preguntas. Ellos escriben registros de las clases observadas, previas al ejercicio en sí mismo de sus prácticas como profesores, también escriben registros de sus propias clases. Por otro lado, reciben por escrito devoluciones de los profesores tutores de las mismas.

⁸ Comentario de una alumna (cohorte 2007) en relación con la producción de secuencias didácticas.

⁹ Reflexión de un alumno (cohorte 2006) expresada en su balance final.

En ese tramo, la preocupación en relación a las prácticas de lectura y escritura en el aula también comenzó a aflorar; aquí las voces de algunos alumnos: *“Otro aspecto de la escritura en general (que también lo señalé por escrito y en general cuando les hice la devolución) fue el modo bastante extendido (más de la mitad de las pruebas) de las respuestas telegrama, del tipo “Sí, porque...” o sencillamente “Los troyanos”. Respuestas que no hacen referencia a las preguntas más allá del numerito que las precede. Me parece que las pocas clases que pude dar no alcanzan para trabajar este tema tan arduo y complejo de la escritura argumentativa o descriptiva en más de una oración”*¹⁰.

Finalmente, otro momento de reflexión que proponemos a nuestros alumnos se desarrolla al finalizar sus prácticas cuando les solicitamos un ensayo que, dirigido a otros compañeros que hagan sus prácticas en el futuro, dé cuenta de alguna de sus preocupaciones. Y nuevamente la escritura se pone en juego fundiendo las reflexiones logradas durante el transcurso de las prácticas en diálogo con las lecturas realizadas durante la cursada. Sobre este tema, otro alumno expresa sus ideas en relación a la escritura: *“Proponemos aquí avanzar un poco más: sostenemos la pertinencia de que, como docentes de Historia, intentemos mostrar diferentes propuestas de comunicación escrita que permitan en consecuencia observar la complejidad de todo proceso de escritura. En otros términos: una carta, un panfleto, un e-mail, una monografía, un artículo periodístico, todas son situaciones de escritura específicas, con códigos, estrategias y estilos distintivos que pueden plantearse en el marco de la clase de Historia. Por eso, el “buen lenguaje” no es unívoco, sino que tiene profunda vinculación con el contexto de escritura que se plantea. A su vez, sobre la ausencia de lectura de textos complejos en la escuela media se expresa el mismo alumno: “[...] el siguiente postulado de las miradas estigmatizadoras sobre la lectura y escritura es aquél que propone dar a los alumnos actividades de lectura “fáciles” porque éstos “no entienden lo que leen”*¹¹. Tal vez cabría preguntarse acerca de las razones de esta estigmatización, qué concepciones acerca de la lectura la sostienen.

¹⁰ Registro de clase Profesor/Practicante, cohorte 2006.

¹¹ Muñiz, M. (2005) Metáforas futboleras de la clase de Historia. Buenos Aires, mimeo. Este texto constituye un balance de un alumno de la cohorte 2005 que dimos de leer a los alumnos de las cohortes siguientes.

Hasta aquí hemos relatado las distintas instancias para pensar la lectura y la escritura con los futuros profesores de historia por las que transitan nuestros alumnos, ahora nos abocaremos a presentar qué teorías y discusiones sustentan nuestra práctica.

II- La teoría tras la práctica

“El tiempo de la escolaridad obligatoria se alarga cada vez más, pero los resultados en el “leer y escribir” siguen produciendo discursos polémicos. Cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben “no saben leer y escribir”, y no pocas universidades “tienen talleres de lectura y redacción”. Total, que una escolaridad que va desde los 4 años a bien avanzados los 20 (sin hablar de doctorado y posdoctorado) tampoco forma lectores en sentido pleno”.

FERREIRO, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Serie Breves, Fondo de Cultura Económica, pp. 16.

Hasta aquí se podrá apreciar que una preocupación nuestra tiene que ver con que la enseñanza de la lectura y la escritura (de diversos lenguajes) también es una competencia de los profesores de historia y a esto agregamos, no solo de éstos sino de todos los profesores. La historia de estudiantes de nuestros alumnos daba pocos indicios de haber reflexionado sobre estas cuestiones. Por un lado, aunque las distintas cátedras por las que han transitado se reconocen herederas de los aportes de la historia social de la escuela francesa de los Annales -que amplió el objeto de estudio y el universo de las fuentes, superando la consideración cuasi exclusiva de fuentes escritas propia de la tradición positivista- el uso del cine, la fotografía o los museos, entre otros lenguajes, poseen un lugar marginal tanto en la formación de profesores como de investigadores de la carrera de Historia de la FFyL de la UBA, tal como plantean nuestras colegas Silvia Finocchio y Gisela Andrade en su trabajo *“Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de historia en la actualidad”*, presentado en esta misma mesa: *“[...] en los programas analizados, en su mayoría las propuestas hacen referencia a la necesidad de análisis y lecturas de documentos escritos. Reconocemos el lugar central y determinante en el desarrollo de la historiografía que tienen este tipo de documentos, pero a su vez destacamos la importancia y desarrollo que han adquirido en los últimos tiempos el*

*análisis de fuentes iconográficas, fotográficas y orales entre otras; así como la incorporación de tipos de lenguajes como el audiovisual al análisis histórico. En esta línea son escasos los programas que ponen la mirada en estos aspectos en los que se están involucrados ciertos quehaceres del historiador”*¹². Por otro lado, el trabajo con la lectura y la escritura de textos académicos partía del presupuesto cuasi generalizado de que eran competencias que los alumnos ya traían (Carlino, S.: 2005)¹³. Así lo evidencian nuestras colegas en el trabajo citado anteriormente: *“En su mayoría se hace referencia a la lectura en tanto crítica bibliográfica y se incorpora la escritura en función de la evaluación. Son muy pocos los casos en los que se profundiza este aspecto y donde se lo reconoce como central en tanto la formación de docentes y de investigadores. [...] Es interesante observar que los casos antes destacados se plantean alternativas de escrituras vinculadas a la actividad profesional, pero están siempre ceñidos y limitados al espacio de la promoción y evaluación de los alumnos y no como parte de los objetivos y/o contenidos a desarrollar a lo largo de la cursada”*¹⁴.

Volviendo a nuestro presupuesto inicial ¿por qué sostenemos que la enseñanza de la lectura y escritura debe ser una competencia de los profesores de historia? Creemos que “leer está directamente relacionado con la posibilidad de ejercer una ciudadanía activa, una **“ciudadanía de la palabra”**. Una forma de leer que cambie las concepciones tradicionales de desciframiento de códigos, de leer para retener o para repetir. Una forma de leer que enseñe a los alumnos a seleccionar información, discernir, cuestionar, criticar. Una forma de leer que haga sospechar del texto, interrogarlo. Se trata de una forma de leer deseable para todo lector y para todo ciudadano”¹⁵. Este planteo, además, tiene particular

¹² Finocchio, Silvia y Andrade, Gisela “Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de historia en la actualidad”. Ponencia Jornadas XI° Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia, Tucumán, septiembre de 2007.

¹³ En el peor de los casos, algunos alumnos podrían haber transitado por algunos de los talleres ad hoc sobre comprensión lectora durante su trayecto por el Ciclo Básico Común, el ingreso a la Universidad de Buenos Aires.

¹⁴ En una investigación más general, Paula Carlino reafirma y amplía lo planteado por nuestras colegas en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad*: “(los estudiantes) encaran la revisión como una prueba de galera [...] tienden a revisar sus producciones línea a línea y a modificarlas sólo en superficie. Lo hacen, en parte, porque nadie les enseñó otra cosa, por los tiempos ajustados que se le asignan a la escritura en las instituciones educativas y porque sólo escriben para ser evaluados [...] La educación superior necesita que los docentes también funcionemos como lectores de sus textos [...] los estudiantes suelen tener pocos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas escriben principalmente para acreditar materias”.

¹⁵ La lectura y la ciudadanía activa, clase 6 del Postgrado Currículum y Prácticas escolares en contexto, Flasco, 2002.

trascendencia en el contexto actual en el cual leer y escribir es mucho más difícil que hace unas décadas, en el que la cultura escrita no sólo es más compleja sino que interviene de un modo central en la vida social, administrativa y profesional (Hebrard, 2002 / Ferreiro, 2001). A su vez, la llegada de Internet hacia 1994 ha profundizado esta presencia, otorgando un lugar central a la lectura y la escritura y modificando al mismo tiempo las formas de leer, escribir y buscar información¹⁶. Entonces, quienes tengan dificultades en el manejo de la cultura escrita parecieran estar privados de su capacidad de pensar, reflexionar o de expresarse (Chartier, A.: 2004).

Al mismo tiempo, las imágenes son el lenguaje privilegiado de la cultura contemporánea, entonces no pueden estar fuera de la formación docente. Las imágenes, pensamos, deben ganar protagonismo como modo de transmisión en las escuelas, poniéndolas en relación con otros relatos o interpretaciones de la realidad y superando su utilización como mera ilustración o adición de información¹⁷.

Por ende, creemos que los textos escritos, las fotografías, los testimonios orales, el cine, el guión de un museo, la literatura, la Internet deben convertirse en objeto de enseñanza.

Durante mucho tiempo, la enseñanza de la lectura y la escritura tuvo que ver con la adquisición de una técnica, centrada en el trazado de las letras y la lectura en voz alta. La enseñanza de esta decodificación era particularmente importante durante los primeros años de la escolaridad. La comprensión y la escritura como habilidad comunicativa, provenían sólo después de haber dominado la técnica, mágicamente. Y quienes no lograban dar ese salto han pasado a engrosar las filas de los fracasados del sistema escolar. De este modo, explica Emilia Ferreiro, esta noción “*es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza, sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno*”. Dicho de otra manera, la comprensión no era un problema de la enseñanza.

Quienes se ocuparon de este tema, comenzaron a preguntarse entonces, ¿es posible una lectura sin comprensión? La respuesta es no. Leer es comprender. Sin comprensión solo

¹⁶ Resulta importante no confundir la fácil accesibilidad a las nuevas tecnologías con alfabetización virtual que requiere, como condición excluyente, una alfabetización en la lectura y en la escritura (Sarlo, 2000), una reconfiguración del concepto de alfabetización. Exige un lector crítico de la interrelación entre imágenes, sonidos, textos y videos. Sin esta ventaja, convertirse en hiperlector puede resultar una desventaja.

¹⁷ Es decir, ejemplificando o reforzando y aliviando o concretizando la información contenida en los textos escritos o reforzando una tendencia a la acumulación informativa sin análisis ni interpretación alguna (Miguez, Eduardo, 1992).

hay desciframiento del código. Leer y escribir suponen más que la simple decodificación y codificación de lo escrito. Son formas de construir, interpretar y comunicar significados. En este sentido, el psicolingüista Kenneth Goodman, (1982) sostiene que *“la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto (...) Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura”*.

Al enfrentar a nuestros alumnos a una variedad de lecturas de diferentes tipos de textos, los estamos enfrentando también ante la dificultad de la comprensión. Pero ¿qué es la comprensión? Perkins y Blythe (1994) sostienen que *“es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema –por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva”*.

Por otro lado, desde la historia cultural Jean Hebrard afirma que la lectura es un acto complejo y que *“la comprensión no es una actividad automática, sino una actividad de nivel muy alto y esencialmente cultural”*. La capacidad de comprensión se logra mediante el ingreso a un campo cultural que nos permite desarrollar una competencia cultural inherente a ese campo. Es así como el proceso se invierte: los alumnos no van a cultivarse leyendo como solemos pensar, en realidad sucede lo contrario: ***los estudiantes pueden leer comprensivamente cuando ya son “cultos”***, es decir, cuando ya han sido cultivados (trabajados) por algunos saberes vinculados de algún modo con ese campo específico. Por lo tanto, es tarea de los profesores transmitir a sus alumnos esa cultura, ese conocimiento para poder leer textos de un campo determinado. En el caso de la enseñanza de la historia, especialmente a partir del tercer ciclo de la EGB, niños y jóvenes están entrando en el estudio de un nuevo campo de conocimiento, en el que deben aprender el código específico de la disciplina y las técnicas de apropiación de la misma y allí radica la verdadera dificultad para ellos.

Pasemos a reflexionar ahora acerca del otro término que conforma nuestro binomio: la escritura. Del mismo modo que ocurrió en los inicios de la enseñanza de la lectura, el aprendizaje de la escritura se sostenía como una técnica de transcripción: a cada sonido le

corresponde una grafía. Luego, el método global partía de unidades mayores –silabas- para la formación de palabras y frases. En ambos enfoques, el carácter fonográfico de las relaciones entre lo oral y lo escrito postulaban que saber una lengua oral era el único requisito imprescindible para escribirla.

En cambio, para las corrientes psicolingüísticas, la escritura pone en juego un conjunto de procesos mentales complejos que incluyen la definición de la situación retórica (sobre qué, para qué, para quién se escribe) y la memoria a largo plazo del escritor (las ideas que tiene sobre el tema, dadas en particular por la lectura, el conocimiento sobre los tipos de textos y los géneros discursivos¹⁸ y el proceso de escritura propiamente dicho (que incluye la planificación, la puesta en texto y la revisión) (Flower, L. y Hayes, J., 1981).

En el mismo sentido Hebrard sostiene que la escritura es un *medio para reestructurar el conocimiento* (Hebrard, 2000), es decir, favorece el desarrollo de los modos de conocimiento y propicia operaciones cognitivas que derivan en la transformación de los conocimientos que el alumno/escritor trae y en la generación de nuevos saberes. En esta línea es que enmarcamos nuestras variadas propuestas de escritura: los parciales, la secuencia didáctica y los registros durante y al finalizar las prácticas de nuestros alumnos. Buscamos que nuestros alumnos, futuros profesores de historia, encuentren otros vínculos entre escritura y enseñanza.

¿Por qué otros? ¿Cuáles fueron las prácticas de escritura corriente del profesorado argentino en general? ¿Qué leían/leen? ¿Qué escribían/escriben? En distintos contextos históricos, los discursos pedagógicos han configurado maneras de leer y de escribir de los docentes. Mientras en los inicios de la escuela argentina el currículum oficial puso énfasis en la enseñanza de la ortografía, la caligrafía y la composición que derivaron en la escritura de disertaciones sobre los métodos o las experiencias de enseñanza para ser leídas a los inspectores; la regulación de la actividad docente a partir de las transformaciones

¹⁸ Los géneros discursivos son construcciones sociales ¿Qué quiere decir esto? Que nacen a partir de una determinada necesidad de las sociedades o en un momento preciso de la historia y están determinados por esas relaciones sociales, son potencialmente infinitos. Más allá de que casi nunca aparecen en estado puro en los textos podemos afirmar que existen cinco tipos de texto: narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo y procedural (Bajtín, 1997).

curriculares de la década de 1960 y 1970 instalaron la planificación didáctica como práctica de escritura predominante entre maestros y profesores, una escritura pedagógica que alcanzó una presencia cuasi exclusiva con rígidos formatos, términos específicos y un carácter meramente burocrático. Es así como “*la escritura pedagógica de los maestros resulta un proceso devaluado, una práctica fuertemente anquilosada y ritualizada de la vida cotidiana de las escuelas [...] donde la reflexión sobre la propia tarea se ubica en un segundo plano*”¹⁹. Nuestras propuestas de escritura, destinadas a futuros profesores de historia, se proponen discutir esta cosificación de las escrituras pedagógicas, convertidas en simples trámites burocráticos o ritos de iniciación al oficio de enseñar y que dejan de lado la reflexión sobre el cómo y el para qué enseñar²⁰.

Retomando la reflexión acerca de la escritura, la consideramos como un *camino para producir el pensamiento, un proceso complejo que permite reconocer el estado de nuestras ideas* (Hebrard, 2000/ Fernández Bravo y Torre, 2004 /Carlino, 2005). Es decir, escribir no es simplemente copiar ni reproducir palabras o frases aisladas ni un don natural con el cual contamos o no al nacer, ni una inspiración particular ante la hoja en blanco, argumentos que muchas prácticas escolares han contribuido a alimentar, es un saber a enseñar. Por eso creemos resulta necesario enseñar a escribir en las clases de historia pero también en todas las disciplinas, como un modo de aprender los saberes que cada una de ellas transmite.

Ahora bien, ¿qué se escribe en las clases de historia? Como en otras disciplinas, se escriben apuntes, cuadros sinópticos, resúmenes, monografías, respuestas a cuestionarios, entre otros. Sin embargo, consideramos que pensar la escritura implica reconocerla como un proceso complejo que necesita y se retroalimenta de la lectura, al mismo tiempo que adquiere modos específicos de producción textual, con sus rasgos particulares y su léxico técnico. En particular en las clases de Historia, los alumnos de la escuela media creemos sería importante pudieran escribir narraciones, descripciones, explicaciones y argumentaciones u otros textos que combinan variantes de éstas como la narración explicativa. Este tipo de relatos se diferencia de los ficcionales porque narra hechos que

¹⁹ Brito, A. (2003) Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. Propuesta Educativa Nro. 26, pp. 11.

²⁰ Finocchio, Silvia y Pinkasz, Daniel (2005) Pedagogía política e intervención crítica. Clase 1 Especialización Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO.

tienen rigor de verdad y además, exige del alumno/escritor el manejo de un léxico específico vinculado con la época de referencia y una distribución de la información en la cual las relaciones de causalidad están debidamente explicitadas.

Entonces, sostenemos resultará importante que los futuros profesores puedan enseñar a escribir textos explicativos y argumentativos. Escritos que apunten a la ubicación temporal y espacial de hechos y procesos, que contextualicen esos hechos y procesos atendiendo a diferentes dimensiones de la realidad social (política, económica, cultural y social) y las relaciones entre éstas, que expliquen las diferencias, intereses y puntos de vista de distintos actores sociales, que utilicen conceptos específicos de la disciplina, que establezcan relaciones de causalidad, que puedan dar razones para defender una perspectiva o interpretación acerca de un hecho o proceso, entre otras posibilidades.

En nuestras consignas de escritura proponemos escribir para los pares en el caso de los balances de las prácticas, escribir para pensar la enseñanza y pensarse como enseñantes en el caso de los parciales y las secuencias didácticas, intentado romper con aquellas tradiciones más arraigadas en relación a la escritura en el sistema escolar y en particular en la universidad: escribir sólo para el docente²¹ o para sí mismos, cuando sus escritos se convierten en insumos para estudiar y con las escrituras prototípicas del oficio de enseñar, las planificaciones.

La preparación para la lectura en las clases de historia

La preparación para la lectura y la escritura, son etapas de trabajo importantes a considerar en la formación de futuros profesores de historia en la medida en que, en el primer caso permiten a los alumnos activar sus conocimientos sobre el tipo de texto que van a leer y poder anticipar qué tipo de información hallarán en él; y en el segundo, anticipar qué van a decir. Por otra parte, trabajar la escritura involucra el conocimiento acerca de la función de cada tipo de texto, así como los recursos y rasgos lingüísticos característicos, y su contexto

²¹ Resulta interesante aquí el diálogo con Delia Lerner (2001) quien sostiene que “En la escuela no resultan “naturales” los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores: como están en primer plano los propósitos didácticos, que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque están vinculados a los conocimientos que ellos necesitan aprender para utilizarlos en su vida futura, los propósitos comunicativos -tales como escribir para establecer o mantener el contacto con alguien distante, o leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva- suelen ser relegados o incluso excluidos de su ámbito”. Esto podría pensarse también en clave universitaria.

de circulación, es decir los destinatarios. En la elaboración de las secuencias didácticas por parte de nuestros alumnos buscamos que estos distintos aspectos cobren particular sentido. En las clases de Historia es posible leer una gran diversidad de textos: films, muestras museográficas, fotografías, manuales (textos complejos que reúnen una diversidad de objetos de lecturas: fuentes secundarias y primarias de distinto tipo que ponen en juego distintos lenguajes). También se lee, aunque en menor proporción, páginas web, entradas a enciclopedias y diccionarios, atlas, textos periodísticos, literarios, entre otros. El trabajo con la lectura contribuye a mejorar las actividades de búsqueda, selección, contrastación, análisis y convalidación de información de modo autónomo. Sin embargo, alcanzar estos propósitos enunciados, no puede garantizarse con el mero acercamiento de los alumnos a las fuentes, que constituyen textos de muy difícil comprensión.

El historiador Jean Hébrard sostiene que *la preparación para la lectura* hará que los alumnos se sientan menos extranjeros ante los textos, preparar el encuentro con los textos evitará el desencuentro con los mismos. ¿Cómo hacerlo? Este autor sostiene *"lo esencial para preparar al lector es no dejarlo embarcarse solo en los libros de textos o manuales sin una preparación previa oral muy buena, un diálogo"* (Hebrard, 2000). ¿Qué puede comprender este diálogo? la explicitación de los propósitos de lectura a los alumnos²² (equivale a responder a preguntas como "¿qué tengo que leer?" o "¿por qué/ para qué tengo que leerlo?"); conectar lo que los alumnos ya saben sobre el tema con lo nuevo que presenta el texto; predecir la información del texto a través de la lectura del paratexto.

¿De qué otras maneras el profesor puede intervenir para facilitar la comprensión de los textos de historia que se leen en las clases? El papel facilitador del docente puede vislumbrarse en algunas tareas tales como: promover situaciones de interpretación colectiva de los textos; explicar/interpretar los términos específicos de las ciencias sociales; guiar en la distinción de ideas principales y secundarias según el propósito lector; reponer la información implícita del texto; transparentar las referencias a la actualidad; orientar en el reconocimiento de distintos tipos de fuentes; entrenar en el reconocimiento de las distintas

²² En relación a esta cuestión, Isabel Solé explica su vital importancia de este modo: "El tema que los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee.", pp. 35.

interpretaciones de los hechos y procesos históricos; diferenciar definiciones, descripciones, explicaciones, justificaciones, argumentaciones; promover las preguntas de los alumnos acerca del texto; evitar que la explicación del texto, por parte del docente, reemplace el análisis del mismo por parte de los alumnos; mostrar cómo lee el maestro, cómo lee un lector experto; reflexionar acerca del tipo de consignas que se proponen.

Las consignas, textos instructivos aparentemente simples, actúan como *mediadoras de la interacción de los alumnos con los textos*, influyen en el tipo de lectura que realizan los alumnos (Aisemberg, B., 2005).

Los microcuestionarios, es decir, las preguntas que descomponen el texto, en su mayoría promueven la identificación y la reproducción de información, es decir, que proponen la búsqueda, extracción y reproducción de la información del texto, su traspaso a carpetas y cuadernos. Muchas veces, son microcuestionarios que pueden responderse sin comprender el texto leído. Para superar estos resultados, Aisemberg propone la construcción de dos tipos de consignas: *globales y analíticas*. Las primeras, son consignas únicas o presentadas y trabajadas de a una por vez (en contraposición de las de “descomposición” de los microcuestionarios), buscan instalar un propósito lector global y vertebran un trabajo sistemático con el texto orientado hacia los contenidos de enseñanza. Las segundas, adoptan un formato similar a las consignas “de descomposición” pero lejos de buscar la localización de información, se proponen analizar informaciones puntuales del texto, como una hipótesis, por ejemplo.

Más arriba sosteníamos que la escritura es un proceso complejo que permite reconocer el estado de las ideas. Ideas que dialogan, se transforman y se acomodan durante la lectura. Lectura que busca ser compartida mediante la escritura. Escritura que necesita volver sobre la lectura para superar el *decir* y permitir *transformar* el conocimiento²³. Así, la escritura

²³ Scardamaglia y Bereiter, retomados por Carlino, ponen el acento en las *implicancias que la escritura tiene como proceso de transformación del conocimiento* y reconocen dos tipos de escritores, los *inmaduros* que “dicen el conocimiento” y los *maduros que “transforman el conocimiento”*. Los primeros producen un texto sólo con lo que ya saben del tema y del género y se limitan a transcribir la información sin elaborarla, aunque sus escritos pueden ser coherentes. Los segundos, en cambio conocen los saberes del lector de su escrito y los propósitos del mismo. En este esfuerzo por ajustar el tema a los supuestos conocimientos del lector y a la intención de su escritura se producen desplazamientos de sentido que suelen obligarlo a volver sobre el contenido, por ejemplo buscando información adicional. En ese camino, el escritor transformará su

transforma su sentido: *escribir es un medio para aprender a leer* (Hebrard, 2000). Y de este modo la preparación para lectura encuentra su inicio en la preparación para la escritura. Ahora bien ¿cómo se escribe? Según los expertos, el acto de escribir involucra una serie de procesos mentales que los psicolingüistas Linda Flower y John Hayes presentan como una estructura de tres elementos descritos anteriormente: *la situación retórica; la memoria a largo plazo del escritor y el proceso de redacción propiamente dicho*- que implica las operaciones mentales que se organizan en torno a tres instancias: *la planificación, la puesta en texto y la revisión*-.

La *planificación de la escritura* implica la formulación de los objetivos del texto –qué necesito escribir, qué efecto pretendo lograr en el receptor-. La *puesta en texto* es el momento en el cual todas las ideas generadas, y los conocimientos sobre el tema, el auditorio y los tipos de texto, que los escritores tienen almacenados en la memoria se transforman en palabras escritas, se textualizan; y además este momento permite tomar conciencia de las innumerables variables que presenta la tarea. La *revisión* involucra las operaciones de evaluación y corrección que, contra todo lo que podría creerse, no es necesariamente la etapa final del proceso de redacción.

Estas instancias no deben suponerse como sucesivas, es decir, no acontecen prolijamente una después de la otra, sino que son a menudo simultáneas o también recursivas. Por ejemplo, es probable que ante una nueva lectura el escritor vuelva a planificar la incorporación de nuevos temas. Es decir, a pesar de que la composición de un texto se describe como si estuviera constituida por pasos sucesivos, los textos son el resultado de una sumatoria de estas acciones en una temporalidad desordenada. Los escritores toman decisiones en una especie de ida y vuelta constante entre esas distintas operaciones y, así, cualquiera de los momentos del proceso puede aparecer en cada una de las instancias del trabajo. La evaluación que lleva a la revisión, por ejemplo, puede aparecer ni bien el escritor se enfrenta al desafío de tener que escribir un texto; si comenzara imaginando fórmulas y desechándolas, ya habría empezado a producir mecanismos de revisión y planificación.

conocimiento de partida (Carlino, 2005), transformará su conocimiento, en palabras de Scardamaglia y Bereiter.

Pensando en clave de la enseñanza de la historia, creemos que **la posibilidad de que los alumnos puedan pasar de “decir” a “transformar” el conocimiento va a depender del tipo de escrituras que se les propongan y de las intervenciones docentes que se vayan desarrollando durante su producción**²⁴. Estas ideas sustentan nuestra práctica de acompañamiento en la formación de los alumnos/lectores en el proceso de revisión y reescritura, a la que nos referimos en la primera parte de esta comunicación.

A modo de conclusión

La puesta en juego y la reflexión acerca de los distintos lenguajes a través de los cuales podemos “leer” y “escribir” los hechos y procesos históricos, la preparación para la lectura y la discusión en las clases, el desarrollo y la discusión grupal de primeras versiones de las secuencias didácticas, las devoluciones cualitativas de las evaluaciones parciales y las oportunidades de reescrituras buscan que nuestros alumnos piensen y se piensen como futuros profesores de lectura y escritura.

Las viejas concepciones acerca de qué es leer y escribir obstaculizaron la enseñanza de la lectura y la escritura más allá de los primeros años de la escolaridad primaria o en las distintas áreas curriculares. En cambio, comprender el papel protagónico del lector en la comprensión lectora y la escritura como un proceso complejo y de largo aliento implicará otras intervenciones didácticas al momento de enseñar a leer y escribir en Historia en los futuros profesores, algunas de las cuales experimentaron en su condición de alumnos en su formación inicial como profesores. Para lograrlo, serán precisos otros saberes, como conocer las características de los textos objetos de lectura propios de la disciplina y sus diferentes niveles de complejidad, las formas de construcción de los conceptos específicos, las producciones escritas que pueden proporcionar una oportunidad de reestructuración del conocimiento.

Sostenemos que los profesores de historia lo son también de lectura y escritura discutiendo con el argumento ingenuo que sostiene que la enseñanza de la lectura (siempre la entendemos comprensiva) y de la escritura es una tarea propia del profesor de lengua, que en el caso de nuestros alumnos del profesorado ya cursaron allá lejos y hace tiempo.

²⁴ Esto implicaría reflexionar acerca del tipo de consignas de escritura en las clases de historia, propósito que la extensión de este trabajo nos impide desarrollar.

Ahora bien, la enseñanza de la lectura y la escritura en la Historia no puede considerarse una labor solitaria, como sucede de modo frecuente en nuestras escuelas; será necesario por un lado, transmitir a los alumnos/futuros profesores de historia la necesidad del trabajo en equipo con los distintos profesores que le toque compartir la tarea de enseñar para poder acordar ciertos criterios para el trabajo con la lectura y la escritura, tanto en la escuela como en el aula. Esta primera búsqueda común podría constituirse en un primer paso para escribir, compartir, difundir experiencias de enseñanza entre docentes, en nuestro caso, entre futuros docentes que apuestan a capitalizar su profesionalismo. Y por otro, buscar nosotros mismos, docentes de futuros docentes, espacios de discusión y análisis de las distintas propuestas de enseñanza de la carrera (y por qué no de todas las carreras de las diversas facultades) con el fin de incluir la enseñanza de la lectura y escritura como competencia de todas las disciplinas.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AISEMBERG, Beatriz (2003) “Aprender Historia EN la lectura”, ponencia III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti.

AISEMBERG, Beatriz (2005) “La lectura en la enseñanza de la Historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos” en *Lectura y Vida* Nro. 2.

ARNOUX, E. y otros (2002) *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires, Eudeba.

BAJTÍN, M. (1997) “La problemática de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI.

BASUYAU, C Y GUYON, S., (1994) “Consignes de travail en Histoire-geographie: contraintes et libertés ”. En *Revue de pedagogie* 106

BRITO, A. (2003) *Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros*. Propuesta Educativa Nro. 26

CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, FCE.

CASANY, D. (1993) *Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó.

CHARTIER, A. M. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, FCE.

FERNÁNDEZ BRAVO, A. y TORRE, C. (2003) *Introducción a la escritura universitaria*. Buenos Aires, Gránica.

FERREIRO, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Serie Breves, Fondo de Cultura Económica.

FLOWER, L. y HAYES, J. (1981) “A cognitive process theory of writing” en *College composition and communication*, n^o 32.

GOODMAN, K. (1982): El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo XXI, México.

LERNER, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires, FCE.

HEBRARD, Jean (2000) *El aprendizaje de la lectura en la escuela, discusiones y nuevas perspectivas*. Conferencia ofrecida en la Biblioteca Nacional, Buenos Aires.

HEBRARD, J. (2000) *Lectores autónomos, ciudadanos activos*. Conferencia dada en el Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, año 2000.

HEBRARD, J. (2006) “La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela” Encuentro con lecturas y experiencias escolares FLACSO –Argentina.

MIGUEZ, EDUARDO (1992): Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina en Propuesta Educativa Nro. 7. Buenos Aires, Flacso-Miño Dávila

PERKINS, D. Y BLYTHE, T. (1994) “Putting Understanding up-front”. *Educational Leadership* 51 (5). 4-7

SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

TUTIAUX – GUILLON, N. (1998) *Du cote des élèves : apprendre, expliquer, rédiger...* Institut National de Recherche pédagogique. Département Didactiques des disciplines. s/d.

Anexo

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
SEGUNDO PARCIAL

El parcial consta de dos partes. La primera consiste en un trabajo colectivo realizado entre dos o tres futuros profesores y la segunda refiere a un análisis y reflexión individual.

PARTE I

Partiendo de la temática propuesta por el taller, seleccionen en el marco del GRUPO un eje/pregunta y realicen una propuesta de trabajo para el aula para desarrollar en 10 horas de clase. El objetivo de este ejercicio es poner en diálogo una propuesta concreta de aula con el material teórico analizado durante la cursada. Para ello:

- Formulen una pregunta, definan un eje y justifiquen.
- Diseñen una propuesta de trabajo, desarrollando las consignas destinadas a los alumnos y justificando en cada caso las decisiones tomadas.
- Propongan instancias de lectura y escritura destinadas a sus alumnos apoyándose en J. Larrosa, J. Hébrard, A. M. Chartier, M. Petit.
- Si resulta pertinente, seleccionen filmes y fotografías para trabajar con sus alumnos. Pueden apoyarse en la lectura de R. Rosenstone y S. Sontag, entre otros autores.
- También puede contemplarse la posibilidad de realizar una visita a un museo con sus alumnos. Para ello tengan en cuenta los trabajos de M. Dujovne o D. Kantor.
- Puede incluirse también el tratamiento de la historia oral. Para ello tengan en cuenta el trabajo de D. Schwarzstein.

PARTE II:

- A partir de lo desarrollado, elaboren INDIVIDUALMENTE dos argumentos a favor del supuesto de que los profesores de historia son también de lectura y de escritura (en ocasiones) de diversos lenguajes. Justifiquen por qué las tareas de lectura de los diversos lenguajes que ustedes les van a proponer a sus alumnos pueden implicar una experiencia (Jorge Larrosa) o una conmoción que implique una respuesta activa (Susan Sontag).