



Aportes para pensar las prácticas de escritura en la historia escolar

Virginia Cuesta*

La clase de Historia comienza [1]. La profesora o el profesor, primero explica, luego dicta la guía de preguntas y por último reparte los textos para ser leídos en forma silenciosa o quizás por grupos. Hacia el final de la clase, las respuestas serán solicitadas para su corrección. Entonces... ¿qué significa leer y escribir en las clases de historia? La cuestión no es sencilla y variará según los sentidos y el enfoque que estudiantes, docentes y especialistas le den a las prácticas de lectura y escritura y a la historia como disciplina escolar [2]. Con esta escena y esta pregunta damos comienzo a este trabajo que tiene como fin revisar y presentar algunas de las líneas de investigación desarrolladas en Argentina sobre el estudio de las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la historia.

La investigación sobre prácticas de lectura y escritura, en la enseñanza de la historia, de los estudiantes -pre-adolescentes, adolescentes y jóvenes-, ha sido poco desarrollada en comparación con otras líneas al interior de la didáctica de la historia y en relación a la importancia que presenta para la enseñanza de la disciplina escolar Historia y la formación docente.

Asimismo, hacia el interior de esas publicaciones el panorama es diverso en términos teóricos y metodológicos. Dentro del marco del proyecto “Problemas actuales de la enseñanza de la lengua y la literatura y formación docente: diversidad cultural y lingüística, alfabetización, lectura y escritura”[3] (2017 – 2018) dirigido por la Doctora Carolina Cuesta (UNIFE – UNLP) hemos privilegiado, en un primer recorte para mapear el campo, la presentación de las líneas de investigación que se enfocan en el estudio de las prácticas de escritura en la enseñanza de la historia a partir del análisis de manuscritos escolares,

* Virginia Cuesta es Profesora en Historia, Licenciada en Historia y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña en dicha institución como profesora e investigadora en Didáctica de la Historia e Historia de la Lectura. Es Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Planeamiento, Diseño y Prácticas de la Enseñanza de la Historia. Especialmente se dedica al estudio de las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la historia y a la formación del profesorado de historia. Ha publicado varios trabajos sobre estos temas y afines.

vcuesta@fahce.unlp.edu.ar

en otras palabras, textos producidos por los estudiantes de los niveles primario y secundario en sus clases de ciencias sociales y de historia.

De este modo y a continuación, primero, presentaremos algunas discusiones sobre la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural centrada en los aportes de los desarrollos de las disciplinas que desde las ciencias sociales toman como objeto estas prácticas. Segundo, presentaremos líneas de investigación desarrolladas en nuestro país desde la didáctica de las ciencias sociales y de la historia y por último, a modo de cierre, abordaremos algunas conclusiones provisorias.

I

Desde mediados de los años 80, ha ido tomando cuerpo tanto en el ámbito educativo como en los medios de comunicación la idea de que los aprendizajes están ligados principalmente a las prácticas de lectura (Brito, 2003). Como práctica social, ese discurso circula y se inscribe en una suerte de tendencia pragmática que admite la importancia de la lectura y la escritura como instrumentos/herramientas necesarias para competir (ser competente) en la sociedad en la cual vivimos (Brito, 2003).

Desde una perspectiva histórica, el fortalecimiento de la idea de la lectura y la escritura como prácticas autónomas en relación al contexto de producción y desarrollo de las disciplinas es una concepción basada en el modelo letrado (Kleiman, 2003) presente también en la historia escolar desde el siglo XIX. Asimismo, la escuela, como ámbito de socialización, perpetúa el discurso que establece la relación directa entre saber leer y saber escribir para la formación de la ciudadanía en sus múltiples sentidos y promueve la asociación conceptual entre lectura y comportamientos socialmente responsables.

A pesar de los discursos instituidos en los ámbitos escolares y reforzados por los organismos de financiamiento educativo internacional que mecanizan prácticas y sentidos en torno a la lectura y la escritura, las prácticas de lectura y escritura como objeto de conocimiento y de indagación vienen desarrollándose desde hace más de tres décadas y desde diferentes enfoques. Particularmente, podemos señalar los desarrollos de la historia de la lectura, la sociología de la lectura, la etnografía de la lectura y la etnografía escolar. A continuación mencionamos algunos de los aportes de estos enfoques a los estudios sobre prácticas de lectura y escritura en el cotidiano escolar.

Por ejemplo, la historia de la lectura o de las lecturas (Chartier, 1994; Lyons, 2012) surge de los desarrollos propios de la historia del libro y de las bibliotecas y la sociología de los textos y de la lectura a mediados

de los años 80 y cobra fisonomía en los 90 construyendo un nuevo marco teórico para investigar y estudiar las prácticas de lectura y escritura (Chartier, 1992, Darnton, 1993) tanto privadas e individuales como colectivas y escolares. Es, primeramente, en Francia dónde estos diálogos son más fructíferos e historiadores y sociólogos recogen los aportes de sus pares norteamericanos e ingleses para discutir miradas mecanicistas, a-históricas y esencialistas sobre la lectura. Se ponen en foco las siguientes cuestiones: ¿cómo lee un lector un texto?, ¿por qué y para qué lo hace?, ¿qué valor y/o uso le da a esa/s lectura/s?

Pues bien, para este enfoque las prácticas de lectura son socioculturales porque tienen historicidad y se inscriben en contextos específicos y asumen sentidos diferenciados según sus modalidades, usos y funciones. No siempre se enseñó a leer y a escribir de la misma manera, ni tampoco los sistemas escolares se arrogan por completo y en forma universal la tarea de la alfabetización. Para la historia de la lectura existen y esta los estudia, “múltiples accesos a la alfabetización” (Rockwell, 2000) como también una gran interacción entre la cultura oral, manuscrita e impresa.

De este modo, la historia de la lectura tracciona fuertemente en la historia de los sistemas escolares (Chartier, A-M. y Hébrard, 1994 y Chartier, A-M. 2004) y en la sociología de la lectura (Bahloul, 2002; Lahire, 2004) cuestionando los conceptos de analfabetismo, lecto-escritura y no-lectores, entre otros. El estudio de las prácticas de lectura a través del tiempo no sólo da cuenta de su variabilidad, sino de las creencias construidas sobre la lectura desde los sistemas escolares, las academias y los medios de comunicación, que en la mayoría de los casos culminan siendo reductoras del fenómeno de la lectura y los accesos al mundo de lo escrito.

Las prácticas de lectura también cobran fisonomía según las creencias y discursos sobre la lectura. ¿Qué es leer? Es una pregunta muy curiosa puesto que para grandes mayorías leer no sería apropiarse de un texto, sino reproducir un contenido literal, decodificar, o leer lo que el discurso oficial o la crítica indica que se debe leer en lo que se considera un buen material de lectura (modelo letrado).

Pero, a lo largo del tiempo, estas creencias y discursos sobre las lecturas han variado y han sostenido enfrentamientos entre distintas posturas y posiciones. Para dar algunos ejemplos: ¿cómo controlar la fiebre lectora de las mujeres que se encierran a leer malas lecturas pervirtiendo su ser y abstrayéndose de las tareas hogareñas?; se preguntan intelectuales y funcionarios que registran estos fenómenos especialmente en Europa y Norteamérica entre fines del XVIII y fines del XIX. ¿Cómo considerar a las

personas que en los datos de las encuestas de lectura desde los años 50 y que a pesar de sus titulaciones académicas ya no leen? ¿Realmente no leen y sólo ven la tele? ¿O el problema es la creencia de que leer significa solo leer libros completos especialmente los aceptados como válidos según el canon escolar? Si un niño en la escuela en una actividad de lectura no responde en forma literal a una pregunta y desvía los sentidos trayendo su mundo de significados al texto, construyendo una respuesta no anticipada, acaso, ¿no lee?

Volviendo a la enseñanza de la historia, en líneas generales las investigaciones que abordan problemas referidos a la selección de contenidos, al tiempo histórico, a los recursos y estrategias de enseñanza, o al análisis del pensamiento histórico en niños, adolescentes y adultos, suelen considerar que la lectura y la producción escrita se materializa como algo transparente.

Sin embargo, en las dos últimas décadas, algunos investigadores, comenzaron a desarrollar, por un lado, una línea de investigación centrada en los aportes de la psicolingüística, especialmente la teoría transaccional (Goodman, 1982) que supera la creencia de que la lectura y la escritura de los niños y jóvenes en las clases de historia apenas es un vehículo de información (Lerner, Larramendy y Cohen, 2012; Aisenberg, 2005, 2012; Aisenberg y Lerner, 2008). Y, por otro, también se han desarrollado estudios e investigaciones inscriptos en un enfoque sociocultural que toma las producciones escritas de los estudiantes como narrativa histórica suscrita en un proceso intersubjetivo que acontece en el aula, ambiente complejo, fuertemente marcado por aspectos de la cultura escolar y atravesado por determinaciones socio-históricas y culturales (Cuesta, 2008, 2012, 2015; Pappier, 2005; González, 2018). En el próximo apartado desarrollaremos estas líneas, sin embargo, aclaramos que el panorama es heterogéneo y que las investigaciones combinan diversos marcos teóricos dando cuenta de la complejidad del objeto de estudio.

II

En la Argentina, uno de los mayores esfuerzos en relación al estudio de las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la historia lo constituyen las investigaciones realizadas por Delia Lerner, Beatriz Aisenberg y sus colaboradores. Desde el año 2000 este grupo de investigación se ha preocupado por diseñar secuencias didácticas sobre temas problemáticos de la enseñanza de la historia y llevarlas al aula para observar cómo docentes y estudiantes se relacionan con el contenido que es vehiculado y transformado a través de las prácticas de lectura y escritura. Los temas abordados en este conjunto de investigaciones fueron, a título de ejemplo, la sociedad guaraní (Aisenberg, 2005), la catástrofe

demográfica tras la conquista (Aisenberg y Lerner, 2008), el origen de la población del territorio argentino (Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008), la revolución de mayo (Lerner, 2017), otros. En un primer momento el objetivo de este conjunto de investigadores de la Universidad de Buenos Aires fue estudiar las prácticas de lectura pero al trabajar con las secuencias didácticas que implicaban prácticas de escritura el objeto de indagación fue ampliado por completo para justamente observar la articulación lectura / escritura en el aprendizaje de la historia. De este modo, el equipo combinó y combina distintas metodologías de trabajo cuya base es la investigación-acción puesto que las propuestas de trabajo se pactan previamente con los docentes. Asimismo se desarrollan tareas como la observación de clases, la toma de registros, el estudio de casos y las entrevistas a docentes y estudiantes (utilización de método clínico).

Estos desarrollos toman como referencia la psicolingüística de Kenneth Goodman (1982) para caracterizar a la lectura como un proceso transaccional en el que el lector construye conocimiento sobre el texto. La lectura de un texto depende así de los conocimientos previos del lector, de las estrategias desplegadas para su lectura y de los objetivos con los que se realiza la misma. De este modo, para Aisenberg (2005) “la posibilidad de que los alumnos reconstruyan ‘el mundo histórico’ de un texto depende del propósito que asuman en su lectura” (p.23). En las clases de historia, dice la autora, “la lectura constituye un medio para enseñar determinados contenidos” (p. 23). En la interacción del leer historia para escribir historia las consignas juegan un papel crucial. Sin embargo, en líneas generales, los docentes utilizan cuestionarios de descomposición del objeto que tienden a funcionar como constatación de pequeñas dosis de información que el texto provee. Para abordar este problema y siguiendo los desarrollos de la didáctica de la historia francesa, las investigadoras proponen secuencias didácticas que privilegian la interpretación colectiva de los textos en clase y las consignas de escritura “abiertas” y “globales”. Las consignas abiertas son amplias e invitan al lector a “leer para conocer” (p.25), otorgan “a los alumnos un espacio de libertad (...) –en tanto queda en sus manos qué y cómo interpretar el texto-.” (p. 25). Las consignas globales son consignas únicas que “se caracterizan por su vinculación directa con el contenido central a enseñar” (p.26).

En un trabajo posterior (Aisenberg y Lerner, 2008), las autoras se enfocan mayormente en las prácticas de escritura. Presentan y analizan una experiencia didáctica (caso) situada en un 6to grado del nivel primario de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. La secuencia didáctica pautada con la docente estuvo compuesta de una primera parte dedicada a la lectura (modo interpretación colectiva) de tres textos sobre diferentes aspectos de la conquista de América y una segunda parte dedicada a la co-

elaboración de la consigna de escritura y su producción. La investigación avanza mediante la observación y la elaboración de registros y su análisis, pero también presenta algunos de los textos producidos por los estudiantes con sus tachaduras y una mirada sobre los mismos.

El momento de producción implicó una mediación intensamente activa por parte de la docente que se involucró en más de diez producciones a la vez para discutir formas y sentidos. Sobre esta cuestión, las investigadoras se detienen en un punto muy interesante: ¿qué es lo que sucede en historia cuando los términos no se utilizan en forma correcta? Dos alumnas dudan en su texto sobre la repetición de la expresión “pagar tributos”, la docente señala como sinónimo la palabra “recompensa” por una cuestión de forma, para no repetir palabras y expresiones en el texto. La negociación dura unos cuantos intercambios hasta que el texto de las alumnas queda finalmente corregido por la docente y la idea principal del mismo empastada. Esta situación lleva a las investigadoras a detenerse en problemas propios de la disciplina historia y su enseñanza [4].

Otro aporte que transita la línea del análisis del manuscrito escolar es el trabajo de Viviana Pappier (2005), quien estudia cuatro carpetas completas del área Ciencias Sociales correspondientes al 7mo año de la Educación General Básica (EGB) del año 2002 [5]. El análisis de la autora da cuenta de las articulaciones complejas que se anudan entre la política curricular, el currículum editorial y la formación docente, y como estas pueden visualizarse en el análisis de las carpetas como fuentes para la investigación educativa. Los textos son analizados teniendo en cuenta el abordaje historiográfico y didáctico de las actividades cuyo registro ha dejado la escritura. Dentro de un arco que va desde el debate y la discusión grupal “sobre los inventos de la prehistoria y su influencia para la humanidad” (Pappier, p. 87) hasta la copia o dictado de las eras geológicas y sus períodos (p. 91) la mayoría de las actividades propuestas y a pesar de su heterogeneidad: crucigramas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, informes solicitados a partir de investigaciones escolares y guías de preguntas, apuntan a la reposición del dato. Asimismo, aunque en las carpetas se observa la incorporación de contenidos ligados a aspectos culturales, religiosos y artísticos, el enfoque no deja de ser enciclopédico.

En relación a la temporalidad, las carpetas siguen un ordenamiento cronológico-temático. La direccionalidad de la historia es unívoca y no se establecen relaciones pasado-presente, menos aún, dice la autora, se menciona el futuro.[6] Con respecto al tratamiento del espacio, lo que queda registrado en la carpeta de los estudiantes es una concepción de espacio físico, al que se debe localizar y reconocer por sus características naturales. En pocas y contadas ocasiones se establecen relaciones entre el espacio y el

uso que las sociedades hacen del mismo pero esta relación muchas veces sólo se reduce al aprovechamiento de los recursos naturales.

Desde el punto de vista de los sujetos involucrados en estas tramas históricas, los reyes y faraones son los mayormente citados. La apertura hacia otros sujetos colectivos que actúan según intereses y conflictos se evidencia sólo para el tema: “patricios y plebeyos”. Lo que estaría dando cuenta de la duración de un tipo de gramática escolar positivista para la enseñanza de la historia que, como dice Pappier, es apenas rasguñada por las reformas curriculares.[7]

Como señala la autora, los manuscritos escolares no pueden brindar información sobre las prácticas de mediación del texto escrito, de lectura, de escritura, sobre la manera en que los saberes se vehiculizan en la oralidad, sobre los intercambios docente – estudiantes, pero son parte de la cultura escrita y como tal fijan, embodegan, modos de pensar el conocimiento histórico y su transmisión.

Un aporte reciente sobre el análisis de carpetas de historia lo constituye el trabajo de María Paula González (2018). A pesar de que la autora señala la diferencia entre las carpetas y los cuadernos desde el punto de vista de la materialidad del texto, éstas están de compuestas de hojas (folios) que pueden quitarse y/o mezclarse, sostiene que son relevantes como proveedoras de información sobre las actividades que se realizan en las clases de historia. En relación a las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la historia, la investigadora señala tres conjuntos de propuestas metodológicas: las “técnicas de análisis”, las actividades asociadas a “desarrollar la opinión y argumentación” y “a manifestar la sensibilidad y los sentimientos” (González, 2018, p. 61 y 63).

Las técnicas de análisis como el subrayado de ideas principales o la construcción de cuadros sinópticos implican, desde nuestro punto de vista, una concepción transparente y literal de la lengua escrita, asumen la idea de lectura como habilidad inscripta en la historia escolar de la enseñanza de la historia. La construcción de opiniones y argumentaciones propias sobre hechos y procesos históricos como bien dice González son señalamientos que se encuentran en los documentos curriculares y en los libros de texto desde los años 90, sin embargo, aquí cabría preguntarse con Bernard Lahire (2004) quiénes asocian lectura escolar con lectura hermenéutica o crítica y qué sucede con esta concepción cuando se despliegan otras apropiaciones. Y por último, sí parece más novedoso y llamativo el “giro subjetivos y sensible” que registra la autora en consignas como la siguiente. “Expresen con sus palabras los sentimientos que la obra (por el *Guernica*) les despierta” (González, p. 64). Según la autora, este giro parecería ser un emergente genuino

de la historia en la cultura escolar puesto que no está presente en los documentos normativos. Sin embargo, nos preguntamos por el impacto que ha tenido en el discurso pedagógico, especialmente en los docentes y especialistas de materias escolares ligadas a la enseñanza de la lengua y la literatura y a la puesta en marcha de planes de promoción de la lectura de las posiciones que desde el trabajo de Roland Barthes (1989) sobre el placer del texto y desde los años de la posdictadura han vehiculizado estas ideas de que la lectura (especialmente de literatura) es sinónimo de goce y placer.[8]

Por nuestra parte desarrollamos investigaciones referidas a las prácticas de lectura y escritura de la historia y de la literatura (Cuesta, 2004, 2007, 2008, 2012 y 2015). Desde un enfoque narrativo (Bruner, 2003) con énfasis en aspectos ludeiformes hemos investigado prácticas de escritura de ficción histórica a partir del desarrollo de juegos de simulación, especialmente descriptivos que permiten la puesta en palabras de los saberes aprendidos sobre la disciplina, la empatía histórica y la producción de un texto genuino. Analizamos más de doscientas producciones realizadas entre los años 2002 y 2004 pertenecientes a tres escuelas de la ciudad de La Plata. Las consignas de escritura buscaron posicionar a los estudiantes en el pasado para que encarnaran a un sujeto histórico y dieran cuenta de su historia de vida. En su momento, los manuscritos de los estudiantes fueron analizados desde los aportes de la teoría y crítica literaria y según algunos aspectos recurrentes en la escritura tales como 1) la ambigüedad en las localizaciones témporo-espacial; 2) la recurrencia a los relatos auto-referenciales e interpretaciones sociales y personales de las relaciones de género, poder, trabajo, etc.; 3) las analogías por proyección de la vida actual occidental; 4) las resistencias para entender los valores de otras culturas; 5) los distanciamientos por elección del tiempo verbal condicional o subjuntivo; 6) las identificaciones por el uso de la 1ra. persona; 7) la negación o señalamiento enfático de temáticas relacionadas con la opresión, la desigualdad social y la pobreza; 8) la aparición de “formas-cuento”, de estructuras narrativas que se reiteran y ordenan el discurso y que dialogan con el dispositivo literario y narrativo que según Jerome Bruner (2003) nos permite conocer el mundo.

La invitación de la consigna a contar el mundo pasado (teniendo en cuenta las relaciones espacio, tiempo, sujetos desde la historia social) para conocerlo y hacérselo conocer a los Otros, en este caso, los compañeros, habilitó en las clases dónde se desarrolló la investigación un espacio para discutir cómo se categoriza la realidad y se establecen las relaciones pasado-presente. Además, la propuesta didáctica nos permitió conocer cómo se aprehenden los saberes académicos y escolares que se enseñan, cuáles son esos saberes propios que los alumnos ponen en tensión, cómo historizan, y reflexionar sobre las propias prácticas de escritura.

En el contexto de la misma investigación (Cuesta, 2007, 2012) examinamos una secuencia de prácticas de lectura y escritura de textos referidos a la conquista de América que tuvo lugar en un ex 8vo año [9] de la escuela pública ex EGB 73 del Gran La Plata, en el año 2004. Como marco teórico para el análisis se tomaron los aportes de la historia de la lectura, especialmente los conceptos de “apropiación”, “mediación”, “maneras de leer”, “materialidad del texto” y “creencias acerca de la lectura” (Chartier, 1992, 1994 y Rockwell, 2005). Luego de la lectura de las páginas elegidas por la docente del texto *La conquista de América* (Boixados y Palermo, 1990) se pasó a la lectura comentada del mismo entendiendo a la misma como un acto social en el cual los participantes ampliaron, anticiparon y preguntaron sobre el contenido del texto. Luego se solicitó la producción de un resumen de los textos leídos, no hubo consigna escrita y a pesar de que la profesora no tenía la certeza de que conocieran las reglas básicas de esta práctica de escritura, todos desarrollaron una idea personal de lo que significaba escribir un texto de estas características. De este modo, los trece resúmenes analizados no solo indican cómo se produjo la apropiación del saber, sino también hablan acerca de cuáles son las creencias respecto de esta práctica. En algunos casos, los estudiantes realizaron un esfuerzo de síntesis, otros necesitaron intitular los dos apartados leídos para resumir sus ideas centrales. Dos parejas buscaron economizar el texto de Boixados y Palermo para ajustarlo a una versión mucho más simple y escolarizada de la llegada de Colón a América. Otra alumna, al contrario, se apartó de la versión estándar y realizó una lectura mucho más minuciosa. Se apropió de nuevos saberes que complejizaron su mirada como la estadía de Colón en Portugal, y los problemas que tuvo para conseguir ayuda financiera real. Asimismo, las condiciones materiales del viaje también fueron de su preocupación incluyendo conceptos propios como la idea de que los españoles habían “violado” a los indios “en varias formas”. Además, ninguno de los trece alumnos utilizó marcadores temporales en sus resúmenes.

También, pudimos observar como la lectura invitó a los alumnos a sumar otros conocimientos. Por ejemplo, un estudiante añadió los temores de los marinos europeos del siglo XV: “todos le decían a (Colón) que había sirenas que los iban a comer”. Y otro señala: “pero nadie quería viajar con él (por Colón) porque pensaban que la tierra era cuadrada y temían que haya (hubiera) muchos monstruos” y el único alumno que entregó su trabajo sin nombre dice: “Lo que él quería era superar a todos los que habían navegado”. De esta manera, se observa como los alumnos construyen su interpretación a medida que descartan conocimientos del texto leído y agregan otros. Estas distintas interpretaciones son el producto de recorridos de lectura y aprendizaje personales sobre el tema. Por otro lado, la manera de leer, compartiendo un libro cada dos alumnos, y la gráfica del texto también desencadenó distintos resultados a la hora de escribir los trabajos. Aquellos alumnos con fuerte personalidad acapararon los textos y

dejaron a sus compañeros sin material. Así, algunos trabajos quedaron inacabados y esto se debió a una dificultad material más que intelectual. A su vez, otros alumnos, quedaron prendados de los dibujos del texto y recorrieron su lectura desde lo pictórico.

III

Recapitulando, los trabajos sobre prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la historia en Argentina, escasos de por sí, parten de dos supuestos que podrían parecer simples pero no por ello carecen de complejidad y densidad. Estos son: 1) para aprender historia como disciplina es fundamental leer y escribir; 2) lo que sucede en las situaciones de lectura y escritura de la historia en las aulas no es simple, ni mecánico, ni transparente, sino implica un juego de intermediaciones intersubjetivas que decantan en unos modos de vinculación variables con el texto escrito.

Sin embargo, los enfoques metodológicos y teóricos presentan diferencias. En el presente trabajo hemos descrito tres líneas de investigación con algunos puntos en común y otros no. Las investigaciones realizadas por el equipo dirigido por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg toman como referencial teórico la teoría transaccional y el constructivismo piagetiano para explicar las relaciones que los estudiantes establecen con el lenguaje y los contenidos de la disciplina historia. Las resistencias frente a las prácticas de escritura o las resoluciones vehiculizadas por estrategias de reposición se leen como situaciones de incompreensión de la tarea (Aisenbeg y Lerner, 2008, p. 40 y 41). Desde el punto de vista metodológico se privilegia la investigación – acción, el conocimiento desarrollado es situacional y no puede universalizarse ni generalizarse.

Nuestras investigaciones también toman el mismo camino metodológico pero desde un referencial teórico diferente, principalmente la historia de la lectura y sus entronques con otras disciplinas como la sociología, la etnografía, la teoría y crítica literaria y la psicología cultural perspectivas que nos permiten explicar múltiples apropiaciones y resistencias frente al texto escrito que dependen de lógicas intersubjetivas permeadas por la cultura en un amplio sentido.

Por su lado, Pappier (2005) y González (2018) llevan a delante estudios sobre manuscritos escolares, específicamente carpetas de historia, desde un enfoque de corte etnográfico que les permite analizar y tomar conocimiento sobre las formas que adopta la escritura en las clases de historia y en línea indirecta permiten recuperar sentidos, lecturas y propuestas de enseñanza que propiciaron dichas prácticas.

En síntesis, todas las líneas dan cuenta de los complejos procesos de mediación y negociación del texto escrito y de cómo los estudiantes leen el pasado a partir del presente.

Notas

[1] Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en la I Reunión Científica “Didáctica de la lengua y la literatura: desarrollos en investigación”, organizada por la Universidad Pedagógica Nacional en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre, 2017.

[2] La designación utilizada actualmente define como disciplina escolar o conjunto de conocimientos identificado por un título o rúbrica y dotado de organización propia para el estudio escolar, con finalidades específicas, al contenido del cual se refiere y a formas propias de su presentación” (Lima e Fonseca, 2004, p. 15). La traducción es nuestra. Para un acercamiento al estudio de las disciplinas escolares ver: Chervel, 1990; Julia, 2001 y 2002.

[3] “Problemas actuales de la enseñanza de la lengua y la literatura y formación docente: diversidad cultural y lingüística, alfabetización, lectura y escritura.” Directora: Carolina Cuesta, CEIL-IDIHCS/CONICET, FAHCE, Programa de Investigación y Desarrollo (Proyectos I+D) Ministerio de Educación / Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Código H 801, duración: 2017 – 2018.

[4] “(...) la conquista de América es un tema polémico sobre el cual coexisten diferentes reconstrucciones con distinta carga valorativa. Además, se trata de un tema con fuerte presencia en la historia escolar, incluyendo distintas visiones, desde el centramiento en la obra civilizadora de España hasta el genocidio, desde la idea de encuentro de culturas hasta la de invasión europea. En relación con el sistema de encomienda, encontramos textos de manuales escolares con desarrollos claramente posicionados en una caracterización como sistema de trabajo forzado, mientras que otros incluyen oscilaciones en su tratamiento, en tanto entremezclan ideas centradas en un vínculo de explotación con otras que responden a la concepción de un intercambio ‘ecuánime’ entre conquistadores e indígenas. En la secuencia estudiada encontramos este tipo de oscilaciones en el discurso de la maestra, en relación con la idea de recompensa” (Aisenberg y Lerner, 2008, p. 36).

[5] En los últimos veinticinco años se sucedieron en Argentina dos grandes reformas del sistema educativo que transformaron la tradicional estructura educativa. La primera se inició en 1993 con la Ley Federal de Educación 24.195 y la segunda y última comenzó en el año 2006 con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206. Durante los años que estuvo vigente la ley Federal de Educación el sistema educativo sostuvo una estructura educativa compuesta por 9 años de escolaridad obligatoria dividida en tres ciclos y la educación secundaria quedó reducida a 3. En la provincia de Buenos Aires, en el año 2007, el 7mo grado de EGB3 fue reemplazado por el 1er año de la actual escuela secundaria.

[6] “En la totalidad de las carpetas la primera parte de los contenidos referidos a la historia se encuentran vinculados con el manejo de convenciones temporales, la construcción de líneas de tiempo, y la ubicación de fechas en ejes cronológicos. (...) al no incorporar conceptos temporales tales como duración, cambios, continuidades o seriación causal, la concepción de tiempo que subyace en los registros se reduce únicamente a su medición, dando cuenta de una fuerte impronta positivista” (Pappier, 2005, p. 97).

[7] Las discusiones entre especialistas sobre la necesidad de re-pensar el sujeto de la historia escolar que tuvieron lugar en los años 90 son registradas por Gonzalo de Amézola (2008).

[8] Ver Mora Díaz Súnico (2005).

[9] El grupo estaba compuesto por 20 estudiantes. 7 no entregaron a la docente sus producciones.

Bibliografía:

Aisenberg, B. (2005) “La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 26, septiembre, 21 – 31.

----- (2012) “Usos de la escritura en la enseñanza de la historia”. En *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*. Nro. 16, Santa Fe, UNL - UNLP, pp. 99 – 105.

----- y Lerner, D. (2008) “Escribir para aprender historia”. En: *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 29, nro. 3, pp. 24 – 43.

Barthes, R. (1989) *El placer del texto*. México, Siglo XXI.

- Bahloul, J. (2002) *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México, FCE.
- Benchimol, K., Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008) "La lectura de textos históricos en la escuela". En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 29, marzo, 21 – 30.
- Boixados, R. y Palermo, M. A. (1990) *La conquista de América*. Colección: La otra historia. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Brito, L. (2003) "Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação." In: Masagão, V.(org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, pp. 47-63.
- Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires, FCE, 2003.
- Chartier, A-M (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, FCE.
- y Hébrard, J. (1994) *Discursos sobre la lectura. (1880 – 1980)*. Barcelona, Gedisa.
- Chartier, R. (1992) "Comunidades de lectores". En: Chartier, R. *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona, Gedisa, pp. 23 – 40.
- (1994) "De la historia del libro a la historia de la lectura". En: Chartier, R, *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza, pp. 13 – 40.
- Cuesta, V. (2004) "Historia, narrativa y enseñanza." En: *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*. Nro. 8, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2004, pp. 53 – 63.
- Cuesta, V. (2007) *Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la historia*. Tesis de Licenciatura (FAHCE - UNLP). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.241/te.241.pdf>. Acceso: 15/05/18.
- (2008) "Una mirada a las prácticas de enseñanza de la Historia desde el enfoque narrativo". En *Praxis Educativa*. Universidad Estadual de Ponta Grossa, Brasil, v3, Nro. 2, pp. 169 – 181, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89411447008.pdf>. Acceso 15/05/18.
- (2012) *Historia, narrativa y enseñanza. Cinco estudios de caso*. Saarbrücken, Alemania, EAE.
- (2015) "Enseñanza de la Historia y enfoque narrativo". En: *Revista História Hoje*, v. 4, nº 8, 2015, pp. 152 – 173, ISSN: 1806-3993, disponible en: <http://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/191>. Acceso: 15/05/18.
- Darnton, R. (1993) "Historia de la lectura". En: Burke, P. (ed.) *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza, pp. 177 – 208.
- Díaz Súnico, M. (2005) "El concepto de placer en la lectura". En: *Educación, lenguaje y sociedad*. Vol. III Nro. 3, pp. 21 – 32.
- Goodman, K. (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- González, M. P. (2018) *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Kleiman, A. (org) (2003). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- Lahire, B. (2004) *Sociología de la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- (2008) "'Iletrismo' y usos sociales de la escritura". En: Vaca Uribe, J. (org.) *El campo de la lectura: caminos, brechas y senderos*. México, Universidad Veracruzana, pp. 117 – 128.
- Lerner, D. (2017) *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes*. Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación.
- , Larramendy, A. y Cohen, L. (2012) "La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia." En: *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*. Nro. 16, Santa Fe, UNL - UNLP, pp. 106 - 113.
- Lyons, M. (2012) *Historia de la Lectura y la Escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Pappier, V. (2005) "Reescritura de la Historia en el Aula Luego de la Reforma Educativa. Una Mirada a las Carpetas de Ciencias Sociales de 7mo Año". En: *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*. UNL, Nro 9/10, pp. 84 – 102.

Rockwell, E. (2000) "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". *DiversCité Langues. En ligne. Vol. V.* Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/rockwell/txt.htm>. Acceso 19/05/17.

----- (2005) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". En: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año 3, nro. 3, 12 - 31.