

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE HISTORIA

TESIS de licenciatura

“PRÁCTICAS LITERARIAS Y NARRATIVA EN LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”

Licencianda: Prof. Virginia Cuesta
Legajo: 56041/6

Tutor: Prof. Gonzalo de Amézola

Co-tutor: Dr. Gustavo Bombini
Índice:

1.1 La investigación.	Pág. 1
1.2. Objeto de estudio, construcción de un marco teórico, hipótesis y metodología.	Pág. 3
1.3. Universo de los alumnos observados	Pág. 8
2. Estado de la cuestión.	Pág. 11
2.1. Modos de enseñanza-aprendizaje en Historia. Supuestos epistemológicos.	Pág. 11
2.2. Para un estudio sobre “el enfoque narrativo” en Historia.	Pág. 17
2.3. Para un estudio sobre “el pensamiento narrativo”.	Pág. 21
2.4. Para un estudio sobre la dimensión propositiva del relato, la imaginación y la empatía en la enseñanza de la Historia.	Pág. 25.
2.5. Posibilidades y límites de la investigación.	Pág. 30
3.1. El contexto.	Pág. 31
3.2. La escuela actual.	Pág. 35
3.3. La valoración de los alumnos por los profesores.	Pág. 36
4. El trabajo de campo.	Pág. 39
4.1 Historia, narrativa y enseñanza. Una experiencia didáctica.	Pág. 39
4.2 Sujetos y subjetividades. La enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos escolares urbanos desfavorecidos.	Pág. 45
4.3 Lectura y lecturas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Otros espacios para la imaginación histórica.	Pág. 50
4.4 Historia y Literatura: hacia una interdidáctica de la lectura.	Pág. 56
5. Conclusiones.	Pág. 63
5.1 Prácticas narrativas en la Enseñanza de la Historia.	Pág. 63
5.2 Prácticas de lectura en la Enseñanza de las Ciencias Sociales.	Pág. 67
5.3 Prácticas de Enseñanza de la Historia a partir de la historización de los sentidos literarios en las clases de Literatura.	Pág. 69
Bibliografía.	Pág. 72
Anexo.	Pág. 76

1.1 La investigación.

En las últimas décadas la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha ido configurando como una teoría de lo social preocupada por la enseñanza y la comunicación de saberes histórico-sociales. Asimismo, este nuevo campo se ocupa de buscar nuevos desarrollos de investigación que atiendan a diferentes problemas epistemológicos surgidos de la naturaleza del conocimiento social y su enseñanza. Dentro de estos problemas podemos señalar la “transposición didáctica”¹, la selección de contenidos y recursos, la reflexión sobre la vinculación entre distintos saberes y esferas culturales, la relación entre conocimiento práctico y teórico, la crisis de la representación iluminista del “saber universal”, “docente universal”, “alumno universal”², y la revisión de las distintas corrientes pedagógicas y tradiciones de enseñanza junto a sus supuestos, entre otros temas³. Respecto a la mencionada “transposición didáctica”, cabe la siguiente aclaración: debemos tener en cuenta que Chevallard realizó sus estudios sobre la enseñanza de las Matemáticas. De hecho puede resultar inapropiada la transposición de este concepto. Lo retomamos pues ha sido apropiado por las distintas didácticas específicas y por la didáctica general sufriendo un proceso de naturalización. Creemos, por lo tanto, que cada campo debería revisar las resignificaciones que ha hecho de la categoría en función de sus objetos de estudio.

Esta investigación se propone retomar algunas de estas cuestiones pero sólo en relación a nuestro tema central de estudio: la importancia que asumen las narraciones o ficciones históricas producidas por los propios alumnos a la hora de aprender y enseñar historia en el aula. Asimismo, otros problemas como cuál es el impacto de la vinculación entre el discurso literario y el histórico para un estudio didáctico; y la

¹ Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1997.

² Obiols, Guillermo y Di Segni de Obiols, Silvia. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires. Kapelusz, 1993, pág. 90. Los autores comentan como la escuela hacia fines del siglo XX desconoce a sus alumnos al volverse una institución conservadora y vaciada de respuestas y sentido. Entonces, habría que preguntarse cómo la escuela puede enseñar saberes “con sentido” en el creciente marco de desigualdad social al que asiste nuestro país.

³ Ver como algunos ejemplos: Aisemberg, Beatriz. y Alderoqui, Silvia (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Bs. As., Paidós, 1994. Camilloni, Alicia, y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996. Finocchio, Silvia. “La enseñanza de la historia en el Tercer Ciclo de la EGB: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y la organización de los contenidos” en *Entrepasados* N°12, 1997. Finocchio, Silvia. “Una reflexión para historiadores. Qué llega de nuestra producción a la escuela media.”, en *Entrepasados* N°1, 1991. Fradkin, Raúl. “Enseñanza de la Historia y Reforma Educativa. Algunas reflexiones sobre los Contenidos Básicos Comunes”, en *Anuario del IEHS* N°13, 1998. Godoy, Cristina. *Historia ¿Aprendizaje plural o gritos de silencio?* Rosario, Laborde, 1999.

lectura en la enseñanza de las Ciencias Sociales, también, ocupará un lugar en nuestra indagación. De este modo, uno de los problemas fundamentales con los que se encuentra esta investigación es la carencia de trabajos que se hayan preocupado por estudiar prácticas específicas de escritura y lectura en Ciencias Sociales e Historia en nuestro país, desde una perspectiva sociocultural. ¿Cómo leen los textos escolares o científicos, las fuentes primarias y / o secundarias, los sujetos que no tienen una formación disciplinar universitaria? ¿Qué procedimientos efectivos realizan los docentes para enseñar a escribir textos que fijen su atención en el devenir histórico-social? Estas, también son preguntas de nuestra incumbencia.

Por otro lado, uno de los problemas centrales de la Didáctica en Ciencias Sociales, más allá de la casi ausencia de trabajos que articulen la relación teoría-práctica en la enseñanza efectiva, es la dependencia que mantuvo por mucho tiempo esta disciplina con la didáctica general. Hoy por hoy, las didácticas específicas en la Argentina ya tienen su propio centro de estudios en la Universidad de General San Martín, sus propias Jornadas y publicaciones⁴. Estas especialidades han abierto un campo de estudios fundante donde el diálogo entre sus disciplinas “madres” y sus prácticas de enseñanza han generado saberes que se pueden intervincular, sin ser dogmas generales, entre las distintas didácticas específicas.

Para abordar nuestro objeto de estudio: las prácticas de lectura y escritura histórico-literarias y narrativas de sujetos específicos que se encuentran, en su mayoría, realizando el tercer ciclo de la Educación General Básica, actual Educación Secundaria Básica, el recorte del estado de la cuestión sólo se realizará en función de los temas de incumbencia ya mencionados más arriba. No se trabajarán aquí el análisis de textos escolares, ni curriculares, ni se profundizarán problemáticas vinculadas con la enseñanza del tiempo histórico, o la selección y secuenciación de contenidos, o la enseñanza de objetos disciplinares específicos⁵.

⁴ Ver Fioriti, Gema (comp.) *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila – UNSAM, 2006. Y específicamente, Moglia, Fioriti y Trigo, Liliana. “Apuntes para pensar la construcción del campo de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales”. En: Firiti, G. *Op. Cit.*

⁵ Ver como algunos ejemplos: Romero, Luis Alberto (coord.). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004. González, María Paula. “La historia reciente en la escuela: un inventario de preguntas”. En: *Entre pasados* Nro. 28, 2005. Dicroce, Carlos y Garriga, María Cristina. “La perspectiva latinoamericana en los manuales escolares”. En: *Quinto Sol* Nro. 7 Universidad Nacional de La Pampa, 2003. González Muñoz, María Carmen. *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, OEI/Marcial Pons, 1996. Miguenz, Eduardo. “Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina”. En: *Propuesta Educativa*, nro. 7, 1993.

1.2 Objeto de estudio, construcción de un marco teórico, hipótesis y metodología.

El proyecto de esta tesis surgió por propia inquietud y se relaciona con mi experiencia como profesora recién egresada y la de mis colegas y compañeros de la Cátedra de Planeamiento, Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Nos preguntamos cómo introducir a los alumnos del “ex – tercer ciclo de EGB, actual ESB” en las prácticas de escritura y lectura de textos históricos desde una perspectiva más inclusiva que la tradicional. ¿Qué es lo que sucede en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en las que, directamente, no se escribe ni se lee? ¿Qué tradiciones estructuradoras se ponen en juego en aquellas prácticas en las que el profesor “dice” la “historia” sin reflexionar acerca de las posibilidades de apropiación de esos “decires” oralizados? ¿Qué práctica se mecaniza en aquellas prácticas donde los alumnos deben “copiar de acá hasta acá” el texto escolar para responder el cuestionario y el mismo profesor indica “de dónde a dónde copiar”? ¿Cuál es el lugar del docente en las prácticas de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo podemos idear una práctica en la que los alumnos sean el centro de la clase y pongan en relación sus conocimientos sobre el mundo con los saberes a discutir y aprender? ¿Cómo rearticular las prácticas para que los alumnos sean quienes produzcan saber en sus escritos históricos o literarios? ¿Por qué los profesores de Historia piensan que la lectura debe ser literal y exenta de “dificultades” o despertares de sentidos? Estas son algunas preguntas que guían nuestra investigación, pero, sin embargo, nuestra indagación no gira en torno a la respuesta de todas estas cuestiones sino a la búsqueda de un nuevo horizonte de prácticas de enseñanza-aprendizaje basado en los estudios narrativos que también genere un conjunto de operaciones epistemológicas tendientes a recolocar a los alumnos como productores de saber social. Un horizonte que nos permita conocer cómo los alumnos adolescentes categorizan el mundo y sus relaciones, trabajar sus escrituras y discutir sus y nuestras miradas. Por ende, nuestra propuesta consistió en diseñar un conjunto de actividades didácticas tendientes a estudiar sus alcances explicativos en la práctica, en contextos específicos con sujetos específicos, nuestras hipótesis. Sin dejar de atender a la posibilidad de que la empiria nos hiciera desechar dichas hipótesis mostrándonos su falta de pertinencia y obligándonos, por lo tanto, a elaborar nuevas preguntas y tesis. Estas experiencias y sus aportes al campo se describirán y analizarán en los próximos apartados.

Además, esta fuerte apuesta a la posibilidad de que los estudios narrativos pudieran proveer de nuevos aportes a las prácticas de enseñanza-aprendizaje en Historia nos condujo a una reflexión sobre el valor de la Literatura como dispositivo de aprendizaje, debido a los múltiples sentidos que despierta, decisión metodológica y epistemológica que se profundizará más adelante. Pues, creemos que la Literatura pone en movimiento lecturas sociales que muchas veces tensionan el “sentido común” de los alumnos o, por lo contrario, tiende a funcionar como proveedora de conocimientos para la Historia.

En relación con nuestras hipótesis, esta investigación está enmarcada desde un enfoque multidisciplinar que conjuga los aportes de la Crítica Literaria, la Historia de la Lectura, los estudios sobre narrativa y la Sociología de la Cultura. Asimismo, esta indagación se centrará en un espacio específico que es la escuela. Es en este lugar donde la mayoría de los sujetos se inician en la cultura escrita y en el aprendizaje de las disciplinas. Los sujetos se someten a una experiencia de enseñanza de la Historia conservada y retransmitida históricamente y consensuada social y culturalmente por las clases que detentan el capital simbólico legítimo. Como señala Gustavo Bombini, para la Didáctica de la Lengua y la Literatura, posición que también permite pensar la enseñanza de la Historia, la escuela ha transmitido, y transmite, “ideologías arraigadas” que conllevan “tradiciones escolares”, en tanto, “aparato interpretativo escolar”⁶.

La palabra tradición/tradiciones se utiliza, en este trabajo, en un sentido amplio, no peyorativo. Asimismo, entendemos que las tradiciones de enseñanza son constructos conformados por una mezcla de concepciones. Sin embargo, creemos que lo “tradicional” a partir de los años `60, por conjunción de prácticas positivistas y psicogenéticas, se encuentra relacionado en la enseñanza de la Historia con una creencia en que el saber se deposita sólo en la palabra escrita de los textos autorizados por el mercado editorial⁷. En resumen, la escuela como institución y consumidora del mercado editorial dirigido hacia ella, genera “modos de hacer con”, “modos de organizar la Historia en Historia escolar”, y “configura las formas” que puede legítimamente adoptar una práctica de enseñanza – aprendizaje en Historia que se constituyen como un *código*

⁶ Bombini, Gustavo “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”, en: *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*. Año I, Nros. 2-3, La Plata, segundo semestre, 1996, pág. 211-217.

⁷ Rockwell, Elsie. Rockwell, Elsie. “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”. En: Rockwell, Elsie. *La escuela cotidiana*. México, FCE, 1995.

disciplinar estructurante que delimita la manera en que los sujetos se relacionan con la Historia durante la prolongada exposición al sistema escolar y a posteriori.

Definimos como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. (...) En suma el *código disciplinar* integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases⁸.

Asimismo, debe considerarse al *código disciplinar* como una de las variables socioculturales que históricamente ha moldeado y moldea las características de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en Historia. Por ejemplo, una observación reiterada que efectuamos desde la Cátedra de Planificación, Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia (FAHCE – UNLP) a los futuros docentes que se están formando y realizando su residencia, es cómo repiten en la práctica aquellas formas de enseñar que tanto han criticado por “autoritarias”, “positivistas” y “poco significativas”. Se critica la práctica docente del titular del curso “prestado” para realizar la residencia pero, “inconscientemente” se reproduce esa práctica a la hora de liderar la clase. Como dice Gonzalo de Amézola, existe un “sentido común docente”, “un saber que se forma en buena medida como un conocimiento paralelo al académico aunque influido por él”⁹. Éste tiene que ver con los recorridos que los docentes en ejercicio realizan por fuera de la Academia para *aggiornarse*. En estos recorridos tiene fuerte presencia el mercado editorial abocado a la producción de textos escolares y las temáticas revisadas y puestas en foco por los medios masivos de comunicación. Para nosotros, además, “el sentido común docente” también tiende a legitimar la idea de que en las clases de Historia la verdad objetiva la tiene el texto o el docente, lo importante es repetir lugares y fechas, o saber identificar causas y consecuencias y estarse callado, entre otras características “de lo que una buena clase de Historia debe ser”.

Como decimos junto a Amézola, ese *código disciplinar* interpretante también suele ponerse en diálogo con otros discursos sociales como el del periodismo. En otros términos, por ejemplo, las interpretaciones sociohistóricas de los medios masivos de

⁸ Cuesta Fernández, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1997. pág. 20.

⁹ Ver: “La Historia del Tiempo Presente, la Memoria Colectiva y su transmisión en el espacio escolar”. Proyecto de incentivos dirigido por el prof. Gonzalo de Amézola, FAHCE-UNLP, 2006.

comunicación o de las mismas memorias colectivas también estarían operando con esta forma “positivista” o “cognitivista” de abordar la enseñanza de la historia que tiende a la repetición del dato o del concepto pero no indaga en su significado.

Teniendo en cuenta estos aparatos interpretantes, trabajaremos cómo los alumnos de la ESB categorizan la realidad y qué estrategias y tácticas emplean para conocer la complejidad de las relaciones que se inscriben en la sociedad y en la trama histórica en la que ellos también participan. Para Michel de Certeau, “las estrategias presuponen lugares e instituciones, producen objetos, normas, modelos, acumulan y capitalizan; las tácticas, desprovistas de lugar propio, sin dominio del tiempo, son «maneras de hacer», o mejor dicho «de hacer con»”¹⁰. De este modo, las “maneras de hacer” con los textos, las palabras, los conocimientos traídos de casa, de la televisión, etc. pueden ser entendidas como “tácticas productoras de sentidos” de saberes que muchas veces pueden discutir o no, las estrategias de conocimiento propuestas por la escuela, sus prácticas, sus tiempos y su aparato interpretante. Asimismo, exploraremos cómo las versiones escolarizadas y disciplinantes de la Historia o el “sentido común”¹¹ operan muchas veces como instancias excluyentes para la realización de nuevos aprendizajes.

Nuestra investigación articulará ciertos principios metodológicos de la etnografía escolar y algunas de sus técnicas de recolección de datos como la observación participante, los registros de clase y las entrevistas. Sin embargo, nuestras fuentes principales son los propios trabajos escritos de los alumnos participantes en nuestra experiencia didáctica. Por ello, dejamos en claro, siguiendo a María Bertely Busquets que:

La etnografía educativa (...) tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos. Una técnica de investigación no constituye, en sentido estricto, un método de investigación definido como el marco epistemológico a partir del cual orientamos nuestras inscripciones e interpretaciones¹².

¹⁰ Citado en: Chartier, Roger. *Sociedad y escritura en la Edad moderna. La cultura como apropiación*. México, instituto mora, 1995, pág. 129.

¹¹ Tomamos este concepto de Clifford Geertz:

“El sentido común es más que nada una interpretación de las inmediateces de la experiencia, una glosa de éstas, como lo son el mito, la pintura o cualquier cosa, entonces está, como ellos, construido históricamente. (...) En suma, se trata de un sistema cultural, aunque por lo común no esté demasiado integrado, y descansa sobre la misma base en que lo hacen otros sistemas parecidos: la convicción de que su posesión se relaciona con su valor y su validez”. Geertz, Clifford. “El sentido común como sistema cultural”. En: Geertz, Clifford. *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós, 1994, pág. 96.

¹² Bertely Busquets, María *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós, 2000, pág. 27

Mediante el uso del método de investigación social etnográfico y la interpretación cualitativa de prácticas narrativas de escritura de textos de ficción histórica y de prácticas de lectura de textos escolares de Ciencias Sociales y de Literatura realista efectivas, el investigador puede detectar modos de relacionarse con el saber histórico que no han sido configurados ni por la escuela, ni por ninguna de las instituciones encargadas de ello o que los ratifican.

Podemos pensar que la etnografía educativa articula un sano eclecticismo y tomaremos de su historia de constitución de campo ciertos principios fundantes. Desde el interaccionismo simbólico de Ervin Goffman, se “sostiene que la realidad es producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana”¹³. Partiendo de estas ideas entendemos que la realidad de las aulas es una realidad compleja, construida históricamente, que conforma un contexto social único y específico. En ese contexto los alumnos crean y recrean significados que ellos y sus docentes y los textos leídos o los relatos traídos al aula ponen en juego. Veremos cuáles son estos significados en acción al indagar sobre los textos escritos de los alumnos que integran nuestra muestra.

Un problema epistemológico y etnográfico que cruza la investigación didáctica hace referencia a la necesidad de reconocer cuáles son nuestros prejuicios y nuestros supuestos sobre los Otros. Es necesario suspender el juicio y controlar la mirada para no caer en apreciaciones infundadas sobre los alumnos, los docentes, el resto de la comunidad educativa y las prácticas de todos ellos. El docente-investigador también, enfrenta un gran desafío con respecto de sus roles y la suspensión de su juicio. Pues, aunque se interesa, fundamentalmente, por distanciarse y reflexionar sobre su práctica educativa, también, él mismo es parte de la cultura hegemónica y por una cuestión de *habitus* puede tender a reproducir sus operaciones de dominación. Como dice Chartier nos deberíamos preguntar por “los mecanismos que llevan a interiorizar por los dominados su propia ilegitimidad cultural”¹⁴.

Para completar este encuadre teórico, como dice la ya citada María Bertely Busquets siguiendo a los desarrollos pos-estructuralistas:

... cualquier investigación interesada en el mundo de los significados parte de una pregunta o presupuesto anclado en el horizonte significativo del intérprete: se trata del

¹³ Goffman, Ervin. *Ritual de la interacción*. Buenos aires, Tiempo Contemporáneo, 1970. Citado en Beterly Busquets, María *Op. Cit.* (2000) pág. 30.

¹⁴ Chartier, R. *Op. Cit.* (1995), pág. 138.

modo en que anticipamos el sentido de nuestras indagaciones. La producción de un texto etnográfico constituye, en este sentido, una fusión de horizontes: el del sujeto interpretado y el del intérprete. No es posible atribuir objetividad a uno y otro horizonte significativo y, como consecuencia, el texto etnográfico –como objetivación de subjetividades– puede ser reinterpretado de distintas maneras en diferentes momentos históricos. Que el intérprete no pueda situarse fuera de las presuposiciones políticas y culturales de su tiempo no es un obstáculo, sino que constituye el fundamento mismo de su trabajo interpretativo y el anclaje subjetivo desde el cual puede moverse y descubrir nuevos horizontes significativos¹⁵.

De este modo, la investigación en didáctica específica desde una perspectiva etnográfica y sociocultural se inscribe dentro del paradigma hermenéutico. En este aspecto seguimos a Irene Vasilachis de Gialdino para quién, a pesar de que “el paradigma interpretativo no está aún totalmente consolidado”, este entiende los siguientes cuatro principios: a) “la resistencia a la «naturalización» del mundo social”; b) la relevancia del “contexto en el que se dan los procesos de entendimiento”; c) “el paso de la observación a la comprensión” y d) “la doble hermenéutica” que vincula a los investigadores como reinterpretores de la realidad que ya es interpretada por los sujetos participantes de una situación¹⁶.

Por lo tanto, esta investigación circunscribirá tres objetos de estudio, interrelacionados pero diferentes. Por un lado, las prácticas de escritura de textos de ficción histórica de alumnos de ESB pensados desde el abordaje de una práctica de enseñanza que privilegia la empatía y la imaginación; por otro, las prácticas de lectura de textos escolares pensados para la enseñanza de las Ciencias Sociales; y por último, las potencialidades de lo literario para una enseñanza de la Historia. A medida que se presenten estos objetos, seguiremos dándole forma a la mirada metodológica y teórica que guía nuestras preguntas y nuestra investigación.

1.3 Universo de los alumnos observados.

Durante el año 2002, influidos por la teoría del pensamiento narrativo de Bruner y los aportes de la didáctica de la empatía histórica, que se explicarán más adelante, ideamos una serie de actividades para enseñar temas del *currículum* de Ciencias Sociales de 8vo. y 9no. año del ex 3er Ciclo de EGB. En esta oportunidad se trabajó en un colegio privado católico dirigido por religiosas, de la zona sur de la ciudad de La Plata y en una escuela pública (ex EGB 5) situada en el barrio norte de la misma ciudad.

¹⁵ Bertely Busquets, María *Op. Cit.* (2000) pag. 37 –38. El subrayado es nuestro.

¹⁶ Vasilachis de Gialdino, Irene. *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona, Gedisa, 2003, pág. 20.

En su conjunto esta población, compuesta por unos 50 alumnos aproximadamente, provenía de diversos grupos de clase media, hijos de profesionales, comerciantes y empleados públicos. Las producciones ascienden a unas 200, pero en su mayoría son el trabajo de las alumnas del colegio privado con las que compartí esta experiencia a lo largo de un año. Con este universo trabajamos nuestro primer objeto de estudio: las prácticas narrativas de textos de ficción histórica, sus aportes a la enseñanza de la Historia como propuesta didáctica.

En el año 2003 y 2004 nuestra preocupación fue probar en otros contextos el tipo de experiencia didáctica que veníamos realizando con alumnos de clases medias. El objetivo central de nuestra propuesta fue revalorizar la escritura como una de las funciones del lenguaje, creadora de identidad y nuevas subjetividades en la apropiación de saberes científicos y del “sentido común” acerca de la realidad. Además, también intentamos cuestionar aquellos discursos predominantes en los espacios escolares y en los medios de comunicación que tienden a excluir y marginar a los alumnos provenientes de sectores de bajos recursos. Para ello nos centramos en un 8vo año de la EGB Nro. 73, actual ESB 52 del barrio San Carlos, ubicada en las afueras del casco urbano de La Plata. En esta oportunidad no sólo trabajamos con los alumnos, sino también con los docentes y directivos. La población de dicha institución proviene de institutos de menores, hogares de tránsito y familias humildes de la zona. Uno de los recursos vitales de estos grupos es el cobro de los planes de asistencia estatal. Otros servicios que reciben son la atención médica hospitalaria estatal, -debemos señalar que sólo lo emplean las familias que cuentan con el dinero suficiente para el pago de un transporte público-, la utilización del comedor escolar y de los útiles y zapatillas que la escuela administra. Además, los docentes de esta institución facilitan ropas y otros bienes a los niños que los necesitan pero sus acciones son esporádicas y aisladas. Por último, esta EGB (actual EPB 73 – ESB 52) es una escuela “nueva” creada durante la gestión del gobernador Eduardo Duhalde. Por esta razón, la escuela no posee frente a otras instituciones más antiguas una tradición educativa que legitime su tarea y funciona como receptora de los alumnos “expulsados” por distintos motivos sociales, económicos, intelectuales, disciplinares, de las EGB 71 y EGB 16 del Distrito La Plata situadas en barrios adyacentes. En palabras de María Antonia Gallart, esta escuela funciona como una institución “recolectora”¹⁷.

¹⁷ Gallart, María Antonia. *La construcción social de la escuela media*. Buenos Aires, La Crujía, 1999, pág. 38.

También, en la EGB 73 se trabajó en el año 2004 específicamente con las prácticas de lectura de textos de Ciencias Sociales. Tanto en el año 2003 como en el 2004 el 8vo “A”, turno mañana, tuvo una matrícula escasa y sólo una docena de alumnos concursaron a clases todo el año.

Por último, en el año 2004, nos preguntamos acerca de las posibles lecturas históricas de los textos literarios y sus posibilidades didácticas. Con esta hipótesis trabajamos en una comisión del Curso de Articulación de la Escuela Media/Polimodal con el Nivel Superior que tuvo lugar en varias escuelas secundarias estatales durante los meses de octubre y noviembre, y fue implementado por el Ministerio de Educación Nacional en convenio con once Universidades Nacionales. Particularmente, esta comisión pertenece a la Escuela Media Nro. 20 del partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires, institución que articuló con la Universidad Nacional de General San Martín. Los alumnos que asistieron al curso no obligatorio y gratuito tenían una edad promedio de 19 años. Hijos de trabajadores y empleados, todos confiaban en la educación universitaria estatal como vía de ascenso económico. Otro aspecto a considerar, quienes finalizaron el curso con casi el 100 % de asistencia fueron alumnos provenientes de las escuelas técnicas¹⁸ de la zona. Pensamos que estos datos ponen en tensión no sólo el sistema de orientaciones creados por la Ley Federal de Educación, sino también las posiciones elitistas que determinan quiénes pueden ser los lectores autorizados de literatura y quiénes no.

La elección de la muestra es producto de mi propio recorrido profesional. Como señala, Joseph Maxwell, el paso por determinados espacios sociales e instituciones, los intereses que nos han hecho transitarlas, nuestras experiencias y lecturas, conforman un dialogo con nuestras investigaciones y decisiones metodológicas¹⁹. Asimismo, los datos que emergen de esta muestra no pueden ser universalizados estadísticamente. Sin embargo, esta investigación de corte cualitativo, creemos que genera una manera distinta de visualizar ciertos problemas referentes a la enseñanza de la Historia desde un enfoque narrativo.

¹⁸ Ver Cuesta, Carolina. Tesis de Licenciatura. “Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural”, dirigida por el Dr. Gustavo Bombini, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, entregada y aprobada en febrero 2003. De todos modos, los datos cuantitativos y cualitativos recogidos en las prácticas del Curso de Articulación del Nivel Polimodal y la Escuela Media con la Educación Superior están siendo analizados actualmente por el Ministerio de Educación de la Nación.

¹⁹ Cf. Maxwell, J. A. *Qualitative research design. An interactive approach*, London, Sage Publications, 1996.

2. Estado de la cuestión.

2.1 Modos de enseñanza-aprendizaje en Historia. Supuestos epistemológicos.

Son pocos los estudios que se hayan interesado por analizar sociogenéticamente la historiografía de la enseñanza de la disciplina Historia. Un trabajo fundante sobre esta problemática es *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* de Raimundo Cuesta Fernández²⁰. Siguiendo el concepto de *código disciplinar* creemos que este instituye modos de enseñanza – aprendizaje escolares y que sus fases correspondan a cierto desarrollo del sistema capitalista. En la Argentina, la enseñanza de las disciplinas escolares nace al calor de la gran transformación educativa de fines de siglo XIX. Momento en el que también se separan los campos del conocimiento social y no sólo se da forma al *currículum* escolar, sino que también, el positivismo se instala como anclaje epistemológico de alto impacto²¹. Asimismo, no debemos perder de vista que las disciplinas escolares tienen su propio origen y por ende son autónomas con respecto del conocimiento académico. Según Cuesta Fernández, de aquí que los vínculos entre la Historia y la Historia enseñada nunca sean simples, ni puedan ser considerados un reflejo fiel. Si, por un lado, el paradigma historiográfico positivista comprendió la aplicación del método histórico²² y la creencia en la transparencia de la realidad junto a la jerarquización natural de sus planos de análisis, (nos referimos a la importancia de lo político institucional por sobre cualquier otra temática); por otro, el modo positivista de enseñar Historia en las aulas redundó en la repetición, en forma cronológica, de los hechos político-institucionales, principalmente, de la Historia del Estado Nación. Lo interesante es que esta práctica y su *código disciplinar* instalaron un *habitus*²³ muy perdurable hasta nuestros días. Respecto a este último concepto, entendemos al *habitus* no como una conducta sino como una práctica social estructurada y estructurante construida históricamente. Pero el *habitus* es una categoría que en la obra de Bourdieu aparece acompañada por la idea de *illusio*, esto es el juego de sentido que los sujetos le atribuyen a ciertas prácticas socioculturales y la definición de *campo* como lugar de luchas destinadas a transformar o reproducir el juego de fuerzas que se dan en ellos. En

²⁰ Cuesta Fernández, R. (1997). *Op. Cit.*

²¹ Ver Biagini, Hugo. *La generación del ochenta*. Buenos aires, Losada, 1995.

²² Ver Burke, Peter. *La Revolución Historiográfica Francesa*. Barcelona, Gedisa, 1993. Y Dosse, François. *La historia en migajas*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, 1988.

²³ Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1984, pág. 69 – 75.

otras palabras, los campos sociales pueden funcionar siempre que existan agentes, sujetos, que inviertan en ellos recursos y persigan su conservación o transformación. La *illusio* permite el ingreso al *campo* y “la relación entre el *habitus* y el campo hace que el *habitus* contribuya a determinar aquello que lo determina”²⁴.

De este modo, al conformarse la disciplina escolar Historia, se instalan las prácticas de enseñanza de tipo positivista que tienden y tendieron a valorar la capacidad para memorizar datos e información cuantiosa. Para los profesores y profesoras que comparten la *illusio* positivista, los problemas de aprendizaje de los alumnos sólo se relacionan con la falta de hábito de estudio o disciplina, supuesto que puede resumirse en la expresión popular “la palabra con sangre entra”. El papel del docente se reduce a un mero reproductor de datos y hechos históricos. Además, las rutinas y suposiciones de estas prácticas, en general, se refieren a cierto uso del espacio áulico: el profesor al frente, los alumnos quietos y en silencio absoluto. El profesor evalúa la información dada a memorizar y su palabra posee estatuto de verdad incuestionable porque, para la teoría del conocimiento positivista, el objeto está dado y es directamente observable. En otras palabras, la epistemología positivista no reflexiona sobre el problema de la subjetividad. Entonces, en una práctica de este tipo no se consideran cuáles son los supuestos que llevan a privilegiar unos contenidos por sobre otros y se ocultan los posicionamientos ideológicos. En esta línea de análisis Silvia Finocchio dice:

En este tipo de práctica no abunda ni la problematización ni el análisis. Por eso el profesor se abstrae – supuestamente – de la posibilidad de intervenir en el proceso de pensar la Historia [...] e induce a los alumnos a memorizar y repetir. No asigna un lugar para que los adolescentes construyan sus hipótesis, las confronten, las analicen y establezcan una síntesis²⁵.

Como meta pedagógica, lo que llamaremos prácticas positivistas de enseñanza-aprendizaje, tienden a pensar al docente y al alumno como posibles “eruditos” portadores de un conocimiento enciclopédico descriptivista. Pero, lo que más nos interesa es plantear la tradición que funda este tipo de *código disciplinar* positivista. Pues, a pesar del cuestionamiento a la enseñanza de la Historia cronológica, política, “patrioter”, las representaciones y supuestos sobre lo que una buena clase de Historia debe ser, sobre qué es el conocimiento histórico a enseñar y qué actividades deben alumnos y docentes realizar en el aula, siguen siendo, en muchos casos, positivistas. Asimismo, cuantiosos programas televisivos de preguntas y respuestas enfatizan la idea

²⁴ Bourdieu, P. (1984). *Op. Cit.* Pág. 74.

²⁵ Finocchio, Silvia. *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel, 1993, pág. 56.

de que el conocimiento es datístico y se aprende memorizando como, por ejemplo, “El imbatible” conducido por Susana Giménez en el año 2005 o los actuales programas de Gerardo Sofovich que se emiten por la señal Telefé y Canal 9. Sin embargo, también podemos pensar que estas prácticas mencionadas son el producto de una conjunción metodológica y epistemológica entre positivismo y prácticas conductistas de enseñanza-aprendizaje, problemática que no abordaremos en esta investigación.

Como sostienen algunos estudiosos españoles, la renovación historiográfica que se inicia con fuerza desde la década del `50 tuvo cierta repercusión en la enseñanza de la historia, pero no suscitó un cambio radical:

Por razones básicamente disciplinares – y tal vez también políticas – se [abandonó] la Historia narrativa o factual a favor de una Historia explicativa y conceptual. Ya no se trata tanto de contar lo que pasó cuanto de entender por qué pasó. Los conceptos sustituyen a los hechos, las instituciones a las personas. Donde el Cid antes ganaba batallas después de muerto, ahora se extienden las relaciones feudovasalláticas. La historia que antes se movía por nobles y gallardos impulsos personales ahora es fruto de complejas relaciones y estructuras de poder.

Pero este cambio de contenidos no se vio acompañado por un cambio en la concepción de las relaciones entre aprendizaje y enseñanza. Las estrategias usadas en la enseñanza de los conceptos de la Historia eran las mismas que se usaban para transmitir datos. (...) Donde antes había práctica memorística ciega, se introdujo la repetición de ejercicios, el rellenado de fichas y preguntas precisas²⁶.

De este modo, el *código disciplinar* tradicional o positivista-conductista sigue en vigencia junto a sus representaciones y supuestos de lo que una buena clase de historia debe ser: ya no es la exposición del docente, sino el texto, ya no es dar la lección, pero sí contestar una guía de preguntas precisas pegadas al texto, que repiten lo que se dijo. Este tipo de prácticas de escritura son analizadas por Maite Alvarado y Marina Cortés en su artículo: “La escritura en la universidad, repetir o transformar”²⁷. En este estudio se analizan las representaciones de los alumnos ingresantes a la carrera de Comunicación en la Universidad de Buenos Aires. Mediante entrevistas y encuestas las autoras demostraron cómo los alumnos pensaban que la única práctica de escritura posible era “volcar en el papel” mecánicamente las ideas, conocimientos, etc., “... por lo tanto, escribir era decir lo que se sabía. La persistencia de esta imagen, a su vez, nos vuelve a la carencia de experiencias de escritura desafiantes o transformadoras durante

²⁶ Pozo, Juan Ignacio, Asencio, Mikel y Carretero, Mario. “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”. En: Pozo, Juan Ignacio, Carretero, Mario, y Asencio, Mikel (comp.). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Visor, 1989, pág. 216.

²⁷ Maite Alvarado y Marina Cortés. “La escritura en la universidad, repetir o transformar”. En: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, año 1, nro. 1, septiembre del 2001, pág. 19 – 23.

los años de escolaridad”²⁸. Pasar al papel mecánicamente trozos de información era lo que habían practicado y aprendido en la escuela secundaria. Sin embargo, este tipo de práctica que impera hoy por hoy, en las clases de las escuelas de nuestro país son consideradas por el “sentido común” como valiosas.

A partir de los años '70 la enseñanza de la Historia recibió los aportes y el impacto de las teorías psicológicas de la educación. En su mayoría, estas se basan en el constructivismo, que según Carretero: “es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva”²⁹. El constructivismo, a grandes rasgos, sostiene que el objeto de conocimiento a ser aprendido es mediatizado por las propias representaciones del alumno, del docente y de otras instituciones sociales. El conocimiento no sería un objeto puro y acabado que se aprende por repetición, pues existen complejos procesos mentales que construyen y reconstruyen el objeto de conocimiento a medida que este es asimilado. De este modo, el paradigma constructivista se desprende del interaccionismo objeto – sujeto que proponen otros grandes paradigmas como el dialéctico-marxista y el hermeneúutico. Sin embargo, la interpretación demasiado psicologizante del constructivismo cognitivo derivó en ciertas simplificaciones o “recetas pedagógicas” y explicaciones mentalistas. Es decir, que siguiendo a Jean Piaget, se estableció que ciertas operaciones mentales debían ser solo estimuladas en ciertas edades madurativas. Teniendo en cuenta lo que nos interesa destacar en nuestro trabajo para esta posición constructivista la enseñanza de la “capacidad o competencia histórica”³⁰ podría ser solo “asimilada” en la adolescencia, o sea en la etapa del desarrollo de la inteligencia formal. Sin embargo, especialistas en enseñanza de la Historia, como Joan Pagès, han revisado toda una serie de investigaciones que cuestionan estos supuestos. Citamos:

(...) las aportaciones de la investigación de naturaleza piagetiana ya han llegado a otro tipo de conclusiones, en las que se niega que la adquisición de la temporalidad dependa del desarrollo y de la madurez cognitiva. Hoy, aún a pesar de que se sigue sabiendo poco sobre cómo aprenden historia los niños y los jóvenes, se pone el énfasis en la simultaneidad de los procesos de comprensión de la historia y del tiempo histórico, y en la importancia de su enseñanza escolar. La revisión de las investigaciones sobre el aprendizaje del tiempo realizada por Thornton y Vukelich sugiere que los niños de siete años ya dominan determinadas categorías temporales históricas (por ejemplo, ordenar correctamente una secuencia de las edades de los miembros de una familia). (...) Efectivamente, hoy nadie

²⁸ Alvarado, M. y Cortés, M. *Op. Cit.* (2001) pág. 22.

²⁹ Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Zaragoza, Ed. Luis Vives, 1993, pág. 20

³⁰ Ver Carretero, Mario y Limón, Margarita. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires, Aique, 1995.

discute que la experiencia de tiempo se adquiere desde el nacimiento, en el interior del grupo y de la colectividad, en contacto con las personas y las cosas. De esta experiencia emana una cierta conciencia de temporalidad (...) que cambia y se modifica con la edad y con nuevas experiencias. Lo habitual es que esta conciencia se vaya adquiriendo de forma espontánea e intuitiva aunque esté inmersa dentro de un tiempo social que la enmarca, la contextualiza y la explica³¹.

Asimismo, de los desarrollos teóricos ricos de Lev Semenovich Vigotsky se toma sólo el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” y la “transformación” de los conceptos cotidianos (o preconceptos) en científicos. Siguiendo a José Antonio Castorina, podemos decir que:

(...) para dar cuenta particularmente de los aprendizajes escolares y su conexión con el desarrollo, Vigotsky produce la hipótesis de la zona de «desarrollo próximo», que pone de relieve el carácter orientador del aprendizaje respecto del desarrollo cognoscitivo. Es decir, la afirmación de la distancia entre «el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz»³².

El inconveniente que detectamos, siguiendo a Gonzalo de Amézola³³ es la reducción de los aspectos culturales y sociales de la enseñanza a un esquema naturalista. De este modo, si los conceptos se “descubren” en el transcurso de ciertas etapas madurativas, la función de los docentes en la enseñanza de la Historia ya no sería exponer, repetir y dictar contenidos en forma positivista (cuestión también discutible), sino brindar los “materiales adecuados” en los “momentos adecuados” para que el adolescente construya por “descubrimiento” o “reconstrucción significativa” los conceptos y contenidos de las Ciencias Sociales. Como dice Giyoo Hatano, el problema es que se han transpolado al empirismo educativo conceptos de la psicología genética sin ser bien entendidos o desarrollados³⁴. Por ejemplo, un buen docente sería aquel que tan sólo debería de algún modo localizar la Zona de Desarrollo Próximo de sus alumnos para proponerles un aprendizaje adecuado a su nivel cognitivo. Una vez definida esta

³¹ Pagès, Joan. “El tiempo histórico”. En: Benejan, Pilar y Pagès, Joan (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE, 1997, pp. 195 – 196.

³² Castorina, José Antonio “El debate Piaget –Vigotsky. La búsqueda de un criterio para su evaluación. En: Castorina, José Antonio y otros. *Piaget – Vigotsky: contribuciones para plantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996, pág. 18.

³³ Amézola, Gonzalo. “La quimera de lo cercano: sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de historia”. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nro. 4, ULA – Mérida, Venezuela, 1999, pág. 100 – 130.

³⁴ Cf. Hatano, Giyoo. “Comentario. Es hora de fusionar las concepciones vygotskianas con las Constructivistas sobre la adquisición del conocimiento”. Traducción realizada por Claudia. N. Dabove. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Material de circulación interna del seminario de doctorado dictado por el Dr. José Antonio Castorina. “Las consecuencias del debate Piaget – Vigotsky para los problemas de la psicología y la práctica educativa”, Secretaría de Postgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, mayo – agosto, 2002

zona de desarrollo y aprendizaje potencial, el profesor debe presentarle a sus alumnos problemas conceptuales que con la ayuda de un mayor o de un compañero “más capaz” puedan resolver. En este caso, el sentido de la educación se disipa totalmente, pues si la enseñanza, un fenómeno sociocultural³⁵, es reducida a un fenómeno de aprendizaje natural, la docencia no tendría razón de ser. Estas posiciones han propiciado la ausencia de las intervenciones pedagógicas y una idea mecanicista de la lectura y la “comprensión” del texto escrito. Elsie Rockwell ha analizado cómo en las escuelas del ámbito rural mexicano a partir de los años `50 - `60 las prácticas de los docentes en las clases de Historia cambian. Se abandona una pedagogía posrevolucionaria que se centraba en la transmisión de la Historia a partir de la interpretación y vivencia del maestro y se pasa a un horizonte de prácticas en donde se privilegia la formación de “competencias básicas” y se entiende que el conocimiento sólo está en el texto escrito que debe repetirse literalmente³⁶.

Asimismo, existe otra “receta pedagógica” más o menos cristalizada pero de fuerte potencia en el ideario de los practicantes en Historia de la Universidad Nacional de La Plata: el docente sólo debe, con una lluvia de ideas o alguna otra técnica de motivación, analizar cuales son los “saberes previos”³⁷ de los alumnos secundarios, y a partir de ese piso, enseñar todo lo que los alumnos deberían saber. Este tipo de representación de lo que debería ser una “buena” clase de Historia nos lleva nuevamente al *código disciplinar* al que estamos llamando “positivista”, en el mejor de los casos. Decimos esto porque la “teoría de los saberes previos” más divulgada en el ámbito escolar ha sistematizado al “saber previo” como dato.

³⁵ Seguimos aquí a Peter MacLaren y a Henry Giroux para quienes la educación es una forma de política cultural que debe poner en juego un lenguaje crítico para abordar en serio las relaciones raciales, de clase, sexo y poder. “¿De qué manera podemos, en cuanto educadores, oponernos a la cultura dominante con el fin de reconstruir nuestras propias identidades y experiencias y al mismo tiempo las de nuestros estudiantes?” (MacLaren, Peter) De esta manera, pensamos la didáctica sociocultural como aquella que se apoya en la pedagogía crítica y en la etnografía educativa para generar prácticas más inclusoras y significativas. En Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós, 1990, pág. 14.

³⁶ Cf. Rockwell, Elsie. “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”. En: Rockwell, Elsie. *La escuela cotidiana*. México, FCE, 1995.

³⁷ Para Lenzi, Alicia y otras. Los “saberes previos” son “conocimientos en transición” hacia el saber disciplinar. Por ende, según sus argumentaciones, la intervención didáctica debe “brindar condiciones posibilitantes para acceder al saber disciplinar y (...) constituir obstáculos epistemológicos a vencer” (pág. 252), estos últimos son el producto de las nociones mentalistas prototípicas, en palabras de las autoras que adscriben fuertemente a la línea psicogenética. Ver: Lenzi, Alicia, Borzi, Sonia, Pataro, Alejandra e Iglesias, Cristina. “La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana”. En Castorina, José Antonio. *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento en la sociedad*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

Otro supuesto discutible de este tipo de enfoques cognitivistas es aquel que sostiene que los alumnos aprenden desde lo más simple a lo más complejo. Idea que ha impactado fuertemente en los currículos y discutiremos en el próximo apartado.

2.2 Para un estudio sobre el “enfoque narrativo” en Historia.

En uno de sus últimos trabajos Jerome Bruner inicia su comunicación de esta manera:

¿Hace falta otro libro sobre narrativa, sobre los relatos, sobre su naturaleza y el modo en que se los usa? Los oímos constantemente, los relatamos con la misma facilidad con que los comprendemos – relatos verdaderos o falsos, reales o imaginarios, acusaciones y disculpas -; los damos todos por descontado. Somos tan buenos para relatar que esta facultad parece casi tan «natural» como el lenguaje. Inclusive modelamos nuestros relatos sin ningún esfuerzo, con el objeto de adaptarlos a nuestros fines...³⁸

El autor prosigue señalando que nuestra frecuentación con los relatos es tan temprana en nuestras vidas que tomamos esta práctica como algo obvio, sin detenernos a reflexionar o estudiar cómo los relatos nos ayudan “a *comprender* o *explicar* lo que estamos haciendo”³⁹, y lo que es más asombroso aún, cómo los relatos nos permiten y brindan una serie de conocimientos para manejarnos en la realidad.

Es interesante señalar que en la primera nota a pie que Bruner abre en *La fábrica de historias*, realiza una historización sobre el tema a abordar: la narrativa. Allí revisa algunas cuestiones: desde la preocupación de Aristóteles por la *mímesis*, el abandono de su importancia frente a las búsquedas racionalistas de la Modernidad, hasta el nacimiento de los estudios modernos sobre narrativa de la mano de los folkloristas rusos. Al llegar al siglo XX, Bruner, también señala el impacto en los años `60 del estructuralismo y la revolución cognitivista. Los modelos matemáticos, la inteligencia artificial y la creencia en la posibilidad de analizarlo todo a través de la reducción y seriación de las secuencias mínimas que poco lugar parecían dejar a estudios sobre los usos y funciones del relato desde una perspectiva cualitativa. Sin embargo, en los años `70 se produce el “viraje narrativo”, y según Bruner son las Ciencias Sociales, Historia,

³⁸ Bruner, Jerome. *La fábrica de historias*. Buenos Aires, FCE, 2003, pág. 11. Para un estudio sobre el desarrollo de la tesis del “pensamiento narrativo” ver: Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa, 1986 y *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1988.

³⁹ Bruner, Jerome. Op. Cit.(2003) p. 16.

Sociología y Antropología, las que dan el puntapié inicial para este giro epistemológico. Para el citado autor, desde hace ya dos décadas, ha nacido un campo de estudios independientes que tiene por objeto la narrativa, su naturaleza, usos y alcance. Como iremos desarrollando a continuación, historiadores, pedagogos, psicólogos, literatos, han hecho evidente que “contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez”⁴⁰.

La extensa referencia a Bruner nos sirve para enmarcar las características del debate sobre el impacto del “viraje narrativo” dentro de la comunidad de historiadores. En sintonía, en 1979 más precisamente, Lawrence Stone se preguntó, en un artículo que produjo cierta polémica, por qué resurge la “narrativa”⁴¹. Para Stone la respuesta a esta pregunta reside, primero, en el desencanto frente a las respuestas historiográficas basadas en las fuerzas impersonales como los análisis economicistas y demográficos, y segundo, en la fuerte reposición de las dimensiones políticas de los fenómenos sociales y de la voluntad individual y colectiva de los sujetos de la historia como agentes de cambio histórico cultural. A su vez, el “viraje narrativo” no se puede comprender sin atender al fuerte impacto de la Antropología Cultural y la preocupación por el estudio de los estados mentales y las prácticas culturales pasadas y presentes⁴². ¿Cuál es el resultado de este cambio historiográfico (metodológico e epistemológico)? Creemos que una intención de tipo etnográfica: tratar de conocer el mundo tal cual lo conocieron los sujetos que lo experimentaron cotidianamente.

Además, el “viraje narrativo”, para Stone estaría atendiendo a preocupaciones del orden de la comunicación y la recepción. Los textos que se inscriben en esta corriente atienden a la inclusión de la “mayoría” de los lectores, intentan salirse del mundo estrictamente académico y ganar mercado. Historiadores como Norbert Elías, Philippe Ariès, Carlo Guinzburg, George Duby, Eric Hobsbawm, Nataly Davis y Robert Danton, entre otros, para Stone, son grandes historiadores que en sus búsquedas historiográficas han vuelto a la actividad de contar relatos⁴³, actividad que había sido

⁴⁰ Bruner, Jerome. Op. Cit. (2003) p. 16 (En nota a pie).

⁴¹ Stone, Lawrence. *El pasado y el presente*. México, FCE, 1984, cap. 3. Para esta polémica ver también, Hobsbawm, Eric. “Sobre el renacer de la narrativa”. En: Hobsbawm, Eric. *Sobre la Historia*. Barcelona, Crítica, 1998, pág. 190 – 195. Chartier, Roger. *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa, 1999, pág. 71 – 77. Burke, Peter “Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración”. En: Burke, Peter. *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza, 1991, pág. 287 – 305. Jaques, Le Goff. “Los retornos en la historiografía francesa actual”. En: *Prohistoria*, Año 1, Nro. 1, Rosario, primavera 1997, pág. 35 – 44.

⁴² Cf. Op. Cit. L. Stone (1984) p. 101 – 110.

⁴³ Cf. Op. Cit. L. Stone (1984) p. 110 – 113.

menospreciada al constituirse el campo tras el paradigma de *Annales*. Adscribimos siguiendo a Juan Carlos Korol a la tesis de que *Annales* puede constituir un paradigma si tomamos en cuenta la definición de Thomas Khun. De este modo, *Annales* puede ser vista como una constelación de creencias, modelos, técnicas y modos de investigar, pensar los problemas de la historia y la temporalidad, compartidas y discutidas por los miembros de su comunidad de historiadores y de sus adeptos y seguidores. A su vez, su paradigma está caracterizado por “una actitud abierta hacia las ciencias sociales y la continua búsqueda de la innovación. Sus logros son, sin duda, una fuente de inspiración y una defensa contra toda ortodoxia”⁴⁴.

¿Qué diferencia a la “vieja historia narrativa”, asociada a la Historia política-institucional de los Estados-nación modernos y sus grandes héroes, de la “nueva Historia narrativa” practicada por los autores citados por Stone?

En primer lugar, [éstos] se interesan casi sin excepción por las vidas, los sentimientos y la conducta de los pobres y anónimos, más bien que de los grandes y poderosos. En segundo lugar, el análisis resulta tan esencial para su metodología como la descripción, de manera que sus libros tienden a saltar, un poco desmañadamente, de un modo a otro. En tercer lugar, están abriendo nuevas fuentes, con frecuencia registros de tribunales (...). En cuarto lugar, con frecuencia cuentan sus relatos de manera diferente a como lo hacían Homero, Dickens o Balzac. Bajo la influencia de la novela moderna y las ideas freudianas, exploran cuidadosamente el subconsciente en lugar de apegarse a los hechos desnudos; y bajo la influencia de los antropólogos intentan valerse del comportamiento para revelar el significado simbólico. En quinto lugar, cuentan el relato acerca de una persona, un juicio, o un episodio dramático, no por lo que éstos representan por sí mismos, sino con el objeto de arrojar luz sobre los mecanismos internos de una cultura o una sociedad del pasado ⁴⁵.

Para terminar su exposición, Stone afirma que los cambios y diferencias señalados constituyen un conjunto de transformaciones que está experimentando la naturaleza del discurso histórico y señalan “el fin de una era: el término del intento por producir una explicación coherente y científica sobre las transformaciones del pasado”⁴⁶.

Un año más tarde, en la revista *Past and Present*, Eric Hobsbawm replica el diagnóstico polémico realizado por Stone. Para Hobsbawm, que las transformaciones en la historiografía del momento equivalgan al renacer de la narrativa es difícil de determinar. Pues Stone no realiza estudios cuantitativos para comprobarlo y se dedica sólo a analizar una sección muy pequeña y destacada de la profesión histórica en su

⁴⁴ Korol, Juan Carlos “Duraciones y paradigmas en la escuela de los Annales”. En: *Punto de Vista*, no 23, Buenos Aires, abril 1985, pág. 24.

⁴⁵ Stone, L. *Op. Cit.* (1984) pág. 114.

⁴⁶ Stone, L. *Op. Cit.* (1984) pág. 115.

conjunto⁴⁷. Ningún texto de los que analiza es sencillo y la focalización en la vida de un individuo, una batalla, la captación de los estados anímicos o la forma de pensar no son fines en sí mismos, sino medios para llegar a esclarecer una cuestión más amplia. Asimismo, esta idea o práctica historiográfica que señala Eric Hobsbawm puede considerarse como uno de los principios de la microhistoria italiana. Autores como Carlo Guinzburg y Giovanni Levi reconocen cierta preocupación por los lectores y el problema de la recepción de los textos históricos. Sostienen que los historiadores deben dejar de escribir para ellos mismos y sus colegas⁴⁸.

Retomando a Hobsbawm, las preguntas de los historiadores siguen siendo las del ¿por qué?, y según este, los historiadores no han abandonado el intento de producir una coherente explicación del cambio histórico. De este modo, se pregunta: ¿cómo podemos explicar los cambios en las temáticas y en las nuevas inquietudes de la historiografía? A lo que responde que esto se debe al crecimiento de la historia social y a sus preocupaciones, al reconocimiento por parte de la comunidad de historiadores de que el estudio de los macroprocesos sociales debe ser enriquecido y complementado por el ingreso de las dimensiones políticas, subjetivas, culturales.

En relación con las prácticas de escritura del discurso histórico, Hobsbawm señala que no es extraño que los historiadores exploren y lleven adelante distintas formas de presentación de sus estudios tomando préstamos de estilos antiguos o literarios. Utilizar ciertas técnicas de escritura y/o comenzar las investigaciones históricas planteando un estudio de caso o un estudio de situación que encarne o ejemplifique la complejidad social, en vez de centrarse en el estudio de las estructuras, no explica la supuesta tesis del abandono de la multicausalidad⁴⁹.

Veinte años más tarde Roger Chartier se pregunta: ¿la Historia de hoy es tan narrativa como pretende serlo? Siguiendo a Paul Ricoeur, este historiador y epistemólogo francés se responde que no, que la Historia a pesar de adoptar una forma escrita más o menos descriptiva, más o menos analítica, siempre ha pertenecido en todas sus formas al campo de lo narrativo⁵⁰. Pero, ¿por qué? Porque cualquier escrito

⁴⁷ Hobsbawm, Eric. *Cf. Op. Cit.* (1998) pág. 191.

⁴⁸ Ver: Guinzburg, Carlo. "Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella". En: *Entre pasados. Revista de Historia*, Buenos Aires, Año V, Número 8, Principios de 1995, pág. 51 – 73; y Levi, Giovanni. "Sobre microhistoria". En: Burke, Peter. *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza 1993, pág. 119 – 143.

⁴⁹ Hobsbawm, E. *Cf. Op. Cit.* (1998) pág. 194.

⁵⁰ *Cf.* Chartier, Roger. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa, 1999, pág. 74.

histórico se construye a partir de fórmulas que pertenecen al relato como: personajes, acciones, descripciones y caracterizaciones, una trama temporal con movimientos analépticos y prolépticos, intriga y relaciones de causa - efecto⁵¹. La Historia es relato, pero esto no anula su veracidad. El historiador trabaja sobre datos de la empiria que le permiten reconstruir el hecho histórico y con ellos reconstruye el pasado⁵². Podemos decir que la Historia es una operación de conocimiento que no pertenece a la Retórica, sino que plantea como posible la inteligibilidad del fenómeno histórico a partir del cruce de sus huellas accesibles. Estas problemáticas epistemológicas han sido abordadas por Carlo Guinzburg y por Giovanni Levi a la hora de caracterizar a la microhistoria como una práctica histórica con una fuerte apuesta cognoscitiva que entiende:

que todas las fases que escanden la investigación son construidas y no dadas. Todas: la identificación del objeto y la de su relevancia; la elaboración de las categorías a través de las cuales éste se analiza; los criterios de prueba; los módulos estilísticos y narrativos a través de los cuales los resultados se transmiten al lector⁵³.

En síntesis, a pesar de que el debate no está cerrado, respecto a la relación entre conocimiento histórico y configuración narrativa, podemos decir que la escritura de la Historia adopta diversas formas narrativas como los son los ejemplos dados por Lawrence Stone más arriba, pero esto no altera su estatuto ontológico.

2.3 Para un estudio sobre “el pensamiento narrativo”.

Desde los años `80 el psicólogo y pedagogo Jerome Bruner, a quién se citó más arriba, comienza a realizar sus exploraciones en torno a lo que él llama el “pensamiento narrativo”. Formado en la escuela psicológica norteamericana piagetiana, Bruner descubre los textos de Vigotsky y comienza a discutir su propia formación y sus supuestos prestándole cada vez más atención a los dispositivos culturales y sociales que nos permiten desarrollar nuestro pensamiento.

⁵¹ Cf. Chartier, R. *Op. Cit.* (1999) pág. 74 y ver Roland, Barthes. “El discurso de la historia”. En: Roland Barthes. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, 1999, pág. 163 – 177.

⁵² Ver Schaff, Adam. *Historia y verdad*. México, enlace – Grijalbo, 1995, pág. 243 – 286.

⁵³ Guinzburg, C. *Op. Cit.*, (1995) pág. 67.

En su libro *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan cuenta a la experiencia*⁵⁴, Bruner, se pregunta por qué impacta el discurso literario en nuestras vidas y en nuestras mentes. Es, entonces, que revisando a otros psicólogos como a Sigmund Freud y a intelectuales del campo de los estudios crítico literarios, lingüísticos y folklóricos nos comenta:

La manera usual de abordar estos temas es referirse a procesos o mecanismos psicológicos que funcionan en la «vida real». Se dice que los personajes de una historia son motivadores debido a nuestra capacidad de «identificación» o porque, en su conjunto, representan el elenco de personajes que nosotros, los lectores, llevamos inconscientemente en nuestro interior. O bien desde un punto de vista lingüístico, se dice que la literatura nos afecta debido a sus tropos; por ejemplo, las metáforas y las sinécdoques que suscitan el estimulante juego de la imaginación. Empero, esas propuestas explican tanto que terminan por explicar muy poco. No aclaran por qué algunos relatos logran atraer al lector mientras que otros no pueden hacerlo. Y sobre todo, no brindan una descripción de los procesos de lectura y de ingreso en el texto⁵⁵.

Siguiendo esta línea de pensamiento pero sin abandonar por completo su formación cognitivista, Bruner llega en 1985 a la conclusión de que existirían dos modalidades de pensamiento con las cuales asir la realidad.

En términos generales, la modalidad lógico-científica (que en adelante denominaré paradigmática) se ocupa de causas generales, y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. Su ámbito está definido no solo por entidades observables; es decir, está dirigida por hipótesis de principios. (...)

...la modalidad narrativa produce, en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente «verdaderas»). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio⁵⁶.

Esta segunda modalidad de pensamiento es explorada por este autor en otros de sus textos: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*⁵⁷; en esta oportunidad introduce un aditamento: investiga cómo la psicología popular está cargada de relatos que le dan sentido a nuestra vida aunque no sean objetivos según criterios científicos. Esta “psicología popular”, según Bruner, caracterizada por ciertas creencias, significados y valoraciones tiende a canonizarse y a generar relatos que estructuran el mundo. Mediante estas experiencias narrativas compartidas el hombre parece poder conservar sus tradiciones y su cultura. ¿Es posible pensar que la “disposición narrativa”

⁵⁴ Bruner, J. *Op. Cit.* (1987).

⁵⁵ Bruner, J. *Op. Cit.* (1987) pág. 16.

⁵⁶ Bruner, J. *Op. Cit.* (1987) pág. 24- 25.

⁵⁷ Bruner, J. *Cf. Op. Cit.* (1988).

sea una capacidad cognitiva, psicológica, lingüística, antropológica, tendiente a conservar nuestros mitos e historias y a almacenar experiencias para interpretar la realidad? Puede que sí, aunque, el mismo Bruner se contesta que no del todo, pues también la aprehensión que tenemos por los relatos tiende a poner en duda nuestras tendencias conservadoras. Pues la mayoría de las “historias parecen estar concebidas para otorgar significado a la conducta excepcional (...)”⁵⁸.

Asimismo, en los dos últimos capítulos de *Actos de significado* Bruner explora el pensamiento narrativo a través de dos fenómenos inscriptos en nuestro proceso de socialización⁵⁹. Por un lado, la “entrada en el significado”, entendida como aquella capacidad que lleva a los niños pequeños a ingresar a un nuevo mundo de significados a partir de los primeros soliloquios y construcciones narrativas. La adquisición del lenguaje nos provee de un conjunto de símbolos con los cuales negociar, como sujetos interpretantes que somos un mundo de significados desde los primeros años de nuestra infancia. Por otro, Bruner explora cómo “las personas narrativizan su experiencia del mundo y del papel que desempeñan en él (...)”⁶⁰ para construir su propia autobiografía, su yo y su identidad.

La producción intelectual de Jerome Bruner es riquísima y cuantiosa por lo que reconocemos que el espacio que le estamos dedicando es reducido, pero acorde a las preocupaciones centrales de esta investigación: las prácticas de lectura y escritura histórico-literarias y narrativas de grupos específicos de alumnos secundarios que se describirán y analizarán más adelante.

A su vez, otro pedagogo e investigador que puntualiza la importancia de los relatos y el mundo de la imaginación en el proceso de construcción de las llamadas, desde Vigotsky, “capacidades superiores del pensamiento” es Kieran Egan. Este autor señala que la imaginación es una herramienta de aprendizaje poderosa que suele ser dejada de lado por las teorías del aprendizaje. También, cuestiona lo que él llama principios *ad hoc* de la enseñanza. Estos principios *ad hoc* son supuestos elementos

⁵⁸ Bruner, J. *Op. Cit.* (1988) pág. 61.

⁵⁹ Tomamos este concepto de Peter, Berger y Thomas, Luckmann. La socialización es un proceso cultural ontogenético de aprendizaje por el que un individuo internaliza su medio social y se convierte en parte de la sociedad. La socialización “puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en medio de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad”. (pág. 166) Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. En Buenos Aires, Amorrortu, 1979.

⁶⁰ Bruner, J. *Op. Cit.* (1988) pág. 113 – 114.

orientadores que los docentes consideran útiles y universales para organizar su práctica y su *currículum*. Los principios *ad hoc* más recurrentes para Egan son los siguientes: suponer que los niños aprenden “de lo concreto a lo abstracto” y “de lo conocido a lo desconocido”⁶¹. Sin embargo, por otro lado, la fuerza educativa que posee la imaginación y el uso de los relatos para la enseñanza de distintos contenidos evidencia y pone en tela de juicio esos principios *ad hoc*. Pues los niños a través de los relatos verdaderos o de ficción comprenden y se introducen en un mundo abstracto y “desconocido” que llegan a conocer muy bien. El uso de la imaginación, en términos de Egan, la capacidad de representar mentalmente lo que no está presente, y el encanto por los relatos como universal cultural, reflejo de “una forma básica y poderosa de dar sentido al mundo y a la experiencia”⁶² provee de categorías a los niños que les permiten comprender y aprender cantidad de saberes del *currículum* de las Ciencias Sociales.

... no hay por qué mantener la intangibilidad de la historia en la enseñanza primaria, justificándose su actual ausencia sobre la base de que el niño carece de los conceptos abstractos necesarios para dar sentido a la historia: el tiempo cronológico, la causalidad y demás. A partir de la observación de cómo dan sentido los niños a los relatos fantásticos, vemos que disponen de las herramientas conceptuales precisas para dotar de significado a la historia. Quizá carezcan del concepto lógico de causalidad, pero es patente su sentido de la causalidad que proporciona unidad de los relatos y a los cambios que en ellos se producen: las herramientas conceptuales que dan sentido a *La Cenicienta* y a *El Señor de los anillos* pueden utilizarse para otorgar significado a las luchas de los atenienses para mantener su libertad frente a la tiranía del Imperio Persa o las de los monjes para conservar los aprendizajes de la civilización frente al pillaje de los vikingos. Tampoco hace falta que ese conocimiento de la historia sea trivial. Los niños pequeños disponen de las herramientas conceptuales que necesitan para prender los aspectos más profundos de nuestro pasado, como la lucha por la libertad y contra la violencia arbitraria, por la seguridad y contra el miedo, etcétera. *No aprenden estos conceptos, pues ya disponen de ellos cuando llegan a la escuela. Los utilizan para aprender aspectos del mundo y de la experiencia*⁶³.

Para Kieran Egan, vencer el principio restrictivo por el cual durante el siglo XX y hasta la actualidad se cree que se debe partir desde lo que el alumno sabe y no desde la novedad o desde lo que el alumno puede imaginar e hipotetizar, es una tarea pedagógica concreta e inaplazable.

En sintonía, algunos especialistas del currículum contratados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación para la elaboración de los NAP

⁶¹ Ver Egan, Kieran. *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. México, Ediciones Morata, 1994 y del mismo autor, “¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?”. En: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año 3, Nro. 3, Noviembre del 2005, pág. 64 – 70.

⁶² Egan, K. *Op. Cit.* (1994), pág. 13.

⁶³ Egan, K. *Op. Cit.* (1994), pág.. 28 – 29.

(Núcleos de Aprendizaje Prioritario) están, también, desde sus propuestas didácticas comenzando a discutir los principios *ad hoc*, específicamente el tema de lo lejano y lo cercano. Se señala en dichos documentos de la siguiente manera:

Al abordar el conocimiento de lo social se presenta una característica inherente a este campo de conocimiento, y es que el sujeto forma parte del objeto mismo que desea conocer – la sociedad – y se ve afectado por ella. Entonces, el medio vivido más cercano en el espacio y en el tiempo puede presentarse más enigmático de lo que estamos habituados a creer, ya que comprenderlo supone tomar distancia y problematizar las propias categorías de pensamiento, que han sido moldeadas por ese mismo entorno⁶⁴.

Perspectiva que se completa con una fuerte apuesta al relato y al juego e invención como dispositivos fundantes de las enseñanzas y los aprendizajes específicos en Ciencias Sociales. En sintonía, nos parece preciso citar a las autoras nuevamente:

... las horas dedicadas a la enseñanza del área serán una oportunidad para escuchar relatos de ficción, historias de vida, testimonios, etc. La narrativa ayuda a los niños pequeños a comprender mejor la realidad pasada y presente, ya que permite situar a los protagonistas en un tiempo y en un espacio determinado, reconocer sus acciones e intenciones en una secuencia organizada y encontrar un sentido a lo que ocurre, a través de la trama. Por tanto, la incorporación de relatos para presentar los temas de las Ciencias Sociales resulta un camino metodológico invalorable, que facilita la comprensión de aquello que queremos enseñar. Al mismo tiempo, significa trabajar desde los primeros pasos de la escolaridad con una de las formas constitutivas de la expresión del pensamiento social⁶⁵.

Esta forma constitutiva del pensamiento social no es otra que la disposición para narrar el mundo, para conocer a partir de cómo contamos lo que sucede y lo que nos sucede. Esta habilidad o disposición narrativa, como dice Bruner, permite asir el mundo social y situarnos en el tiempo y en el espacio, contextualizar e historizar. Sin embargo, algunas investigaciones sostienen que difícilmente las nuevas perspectivas curriculares suelen articularse en la escuela, por el contrario, docentes y directivos son renuentes a las transformaciones didácticas y suelen ajustarse a las nuevas disposiciones sin discutir o transformar las prácticas efectivas⁶⁶.

2. 4 Para un estudio sobre la dimensión propositiva del relato, la imaginación y la empatía en la enseñanza de la Historia.

⁶⁴ Ajon, Andrea; Akselrad, Betina; González, Diana y Scaltritti, Mabel *Ciencias Sociales 1. Serie Cuadernos para el Aula. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación, 2006, pág. 22 – 23.

⁶⁵ Ajon, A y otras. *Op. Cit* (2006), pág. 22 – 23.

⁶⁶ Ver Gallart, M. A. *Op. Cit* (1999).

Retomando las relaciones entre narrativa y enseñanza de la Historia, Cristòfol Trepàt sugiere que una de las explicaciones sobre la pérdida del gusto por la Historia en las edades infantiles y adolescentes estriba en “haber abandonado demasiado precipitadamente la didáctica del relato”⁶⁷. Para Trepàt, los conocimientos históricos que pueden ser socializados a partir del contar, del narrar, funcionan como una organización previa para enseñar a explicar hechos históricos, procesos y cambios y continuidades. El uso de la empatía, la imaginación y la narración facilitan “la construcción progresiva de los sistemas de identificación de las causalidades y las consecuencias de los hechos sociales en el tiempo”⁶⁸.

Es interesarse considerar cómo Trepàt desoculta la tarea del historiador y aduce que éste debe poner en funcionamiento su imaginación histórica (habilidad para recrear aspectos característicos de contextos históricos pasados) y empatía (concepto que se explicarán más adelante) para interpretar los datos de la empiria y construir los hechos históricos y las explicaciones de los procesos históricos. Tarea que no pone en riesgo el estatuto ontológico de la investigación histórica y su búsqueda de la objetividad.

El historiador y la historiadora, para proceder a una explicación, deben saberse situar en la piel de los agentes históricos, no para identificarse con ellos ni para justificarlos, sino para comprender sus motivaciones y las razones, por lo tanto, de sus decisiones y actuaciones⁶⁹.

Pero estas operaciones intelectuales no se habilitan en forma natural sino son problemas propiamente didácticos de la enseñanza de la Historia.

Otro problema que se encadena con el ejercicio de la imaginación histórica es la enseñanza de los conceptos históricos, su complejidad, especificidad e historicidad.

Dice Trepàt:

Así, por ejemplo, todos constatamos con frecuencia en nuestra práctica docente que la atribución de significado a conceptos tales como esclavismo, señor feudal, hereje, absolutismo, afrancesado, antiguo régimen, etc., suele ser simplista (...) y resultar incluso enigmático para muchos alumnos⁷⁰.

⁶⁷ Cristòfol-A Trepàt. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona, ICE – Graó, 1995, pág. 278.

⁶⁸ Trepàt, C-A *Op. Cit.* (1995) pág. 278.

⁶⁹ Trepàt, C-A. *Op. Cit.* (1995) pág. 281.

⁷⁰ Trepàt, C-A *Op. Cit.* (1995) pág. 301.

¿Cómo podría facilitarse la enseñanza de los conceptos históricos, muchos de ellos multisénticos, su comprensión y contextualización? ¿Cómo evaluar la atribución de sentido/s que los alumnos les hacen? Contesta el citado autor:

A nuestro juicio se comprende y se explica un concepto histórico es decir, se le dota de vida, cuando, dentro de una perspectiva definida por el contexto de valores, creencias y visiones del mundo de la época, somos capaces de meternos en la piel de los protagonistas que lo encarnan. La empatía, sería, pues la habilidad de «meterse dentro» de las personas del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones. (...) la empatía es una relación recíproca consistente, por una parte, en percibir el mundo a partir de la posición de otra persona y, por otro lado, en concebir como esta persona vería las cosas si estuviera en la piel de uno mismo⁷¹.

Desde los años `80 tanto en Inglaterra como en España se vienen realizando experiencias de enseñanza de la Historia con métodos empáticos y pueden distinguirse dos tipos de prácticas de enseñanza que se vienen desarrollando. Uno, son los ejercicios de tipo descriptivo, en donde se le pide a los alumnos que recreen imaginativamente un paisaje del pasado (“Describe cómo sería un día en la vida de un hombre prehistórico”), o un conjunto de creencias religiosas, políticas o ideológicas (“Imagina que eres un diputado jacobino convocado a las reuniones de la Asamblea General. Escribe un discurso justificando tu posición frente a la monarquía”), o el estado de ánimo personal o colectivo (“Ponte en el lugar de un esclavo africano recién vendido al propietario de una plantación. Relata como fue su travesía, como se siente y que desea”). Ejemplos concretos de este tipo de actividades son los que se analizan en esta investigación y se expondrán en los próximos apartados. Pero, como bien dice Trepát, este tipo de actividades sino son acompañadas de un conjunto de prácticas anteriores en donde se enseñen saberes históricos, resultan frustrantes para los alumnos y alumnas. Pues, las actividades didácticas de reconstrucción de contextos son exigentes y solicitan no sólo un ejercicio empático, sino también, la apropiación de conocimientos específicos, la investigación bibliográfica y el uso adecuado de conceptos complejos.

Otro tipo de ejercicios, los que Trepát llama explicativos, son los dilemas empáticos, los juegos de simulación y los contrastes entre presente y pasado. Este tipo de ejercicios didácticos obligan al alumno a abandonar su punto de vista actual y adoptar el del pasado. En los dilemas empáticos, se le presenta a los alumnos alguna situación problemática en la que estos deban tomar el lugar de un sujeto histórico y actuar, hablar y decidir en su nombre, de acuerdo a las posibilidades habilitadas por el

⁷¹ Trepát, C-A. *Op. Cit.* (1995) pág. 301 – 302. El subrayado es nuestro.

contexto histórico y la situación de clase. Por ejemplo: (sobre la situación de un inmigrante italiano a fines del siglo XIX en nuestro país) “Un día me vino a ver Giovanni, un italiano al que conocí en el viaje. Me propuso juntar ahorros para alquilar un campo. Trabajándolo, podríamos pagar el alquiler y, con suerte, empezar a progresar. // La idea me ha entusiasmado, aunque en todas las cartas Gina, mi esposa, me pide que le mande el dinero para venir. En Italia la situación empeora día a día. Si le mando el dinero, no podré arrendar las tierras. Pero si continúo como peón, me costará mucho mantener a mi familia aquí. // Finalmente con los ahorros que tengo he decidido...”⁷². Asimismo, los llamados juegos de simulación son ejercicios en donde se aborda una situación problemática y se reconstruye el objeto de estudio enseñado, desde los puntos de vista de los distintos actores sociales involucrados y sus intereses. Por ejemplo:

La siguiente actividad propone discernir las diferentes posturas hacia el Estado de bienestar a partir de un juego de roles.

- Divídanse en grupos de 2 ó 3 alumnos. Cada grupo debe representar a uno de los siguientes personajes: un gran empresario industrial, un mediano productor rural, el dueño de un supermercado, el gerente de un banco extranjero, un obrero industrial, un maestro, un empleado de supermercado, un desocupado, un habitante de una villa de emergencia, un jubilado, un funcionario del Ministerio de Economía, un funcionario del Ministerio de Educación y un funcionario de la DGI.

- Cada grupo conversa entre sí sobre el siguiente tema: El Estado de Bienestar, ventajas y desventajas.

- Luego, cada grupo elabora argumentos para definir la postura de su personaje respecto del tema. Los argumentos deben reflejar las actitudes y formas de pensar que cada ocupación o función asignada podría invocar.

- Cada personaje presenta sus argumentos ante toda la clase.

- Los personajes pueden debatir entre sí, generando “alianzas” entre posturas semejantes.

- En las conclusiones, busquen relaciones entre las posturas favorables y negativas hacia el Estado de Bienestar y los tipos de ocupaciones o situaciones representadas⁷³.

Ariel Denkberg y Silvia Finocchio, de quienes extrajimos el citado ejemplo, argumentan que:

Los juegos de simulación sobre cuestiones sociales y políticas permiten acceder al juicio crítico y a las explicaciones sociales. Asimismo, estimulan la empatía histórica y el establecimiento de relaciones básicas entre las condiciones del contexto social, los objetivos de los sujetos y los comportamientos sociales. Es también una forma atractiva de procesar información y comunicarla⁷⁴.

También, nos interesa citar aquellas propuestas que no temen hacer uso y ejercicio de la risa, la contracanonidad y el juego. Todo lo contrario pues proponen

⁷² Material de uso interno de la Cátedra de Planificación, Didáctica y práctica de la Enseñanza en Historia, FAHCE, UNLP, 2000.

⁷³ Denkberg, Ariel y Finocchio, Silvia. *Presente y pasado del trabajo. Cambios, continuidades, perspectivas*. Buenos Aires, Ediciones La Llave, 1999, pág. 153, ver otros ejemplos en pág. 125 y 141 – 142. También, Finocchio, Silvia. *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel, 1993, pág. 92 – 106.

⁷⁴ Denkberg, A. y Finocchio, S. *Op. Cit.* (1999), pág. 125.

develar sus potenciales educativos. Sin embargo, desde la enseñanza específica de las Ciencias Sociales son escasas estas propuestas y uno de los motivos creemos que es el prejuicio y el fuerte *código disciplinar* que establece que la Historia es realidad y no ficción. Sin embargo, hemos trabajado en el año 2004 en la ESB 8 del Distrito La Plata en un 9no año con propuestas metodológicas didácticas surgidas a partir de la lógica del film *Volver al futuro* y del *cartoon El escuadrón del tiempo* con resultados más que satisfactorios para la enseñanza de la Historia.

En *Back to the future*, film dirigido por Robert Zemeckis y escrito por Bob Gale. (Universal Studios, 1985), con la participación de Michael J. Fox en el papel de Marty McFly y Christopher Lloyd como el Dr. Emmett Brown, los personajes viajan a través del tiempo gracias a una máquina del tiempo que funciona según una complicada teoría. De este modo, los acontecimientos futuros pueden cambiar o ser revisados a través de posibles modificaciones en el pasado. Las relaciones de causa-consecuencia pueden alterarse a través de la introducción de elementos extraños. Lo más interesante, en este tipo de guiones para la enseñanza de la Historia reside en las comparaciones pasado – presente, en los ejercicios de contraposición de contextos y universos culturales⁷⁵.

Por su parte, *Time Squad*, creado por Dave Wasson y estrenado por Cartoon Network Argentina el 1 de febrero del año 2002 es una serie de dibujos animados en la que un escuadrón del tiempo formado por Brito Belardo, (un héroe torpe, violento y tonto) Larry o L-3000 (un robot amanerado que parodia a C-3PO, personaje de *Stars Wars*) y Otto Lino (un niño de 8 años fascinado por la Historia enciclopédica y escolar, autodidacta que es rescatado por los otros dos personajes de un orfanato), viajan al pasado para ayudar a personajes históricos importantes como Cleopatra o Freud que, por alguna disparatada razón, han desviado el curso de su propia historia. En el universo del Escuadrón del Tiempo, el pasado es representado como una cuerda que puede romperse y, de este modo, se producen inconvenientes que pueden alterar el futuro. Por ejemplo, en el Episodio 2: “Napoleón el Conquistado” se sostiene que si el pájaro Bobo no se hubiera extinguido podría haber llegado a matar a Henry Ford y, entonces, Henry Ford nunca hubiera inventado el auto y, en un futuro, no habría autos voladores⁷⁶.

⁷⁵ Asimismo, *Back to the future* de algún modo dialoga con *The time machine* novela escrita por H.G. Wells y publicada por primera vez en 1895. Su última versión cinematográfica data del 2002, pero la versión de 1960 se ajusta mucho más a la novela. Ver http://en.wikipedia.org/wiki/the_time_machine.

⁷⁶ Ver: http://www.cartoonnetwork.com.ar/watch/tv_shows/timesquad/index.html

Retomando estas lógicas se sugirió a los alumnos que idearan guiones en los que la trama histórico – escolar de un personaje “de bronce” se viera alterada por la intervención de elementos anacrónicos.

Se señala, también, en la actual propuesta curricular para Ciencias Sociales rama primaria, no sólo llevar adelante ejercicios de contraste entre pasado y presente, sino además, jugar con la ficción y poner en diálogo contextos diferenciados por el paso del tiempo, la finalidad es:

Jugar con las palabras para sistematizar lo aprendido. Con este fin, una consigna posible es proponer la creación de diálogos entre diferentes personajes. En la construcción de estos diálogos los niños deben imaginar posibles modos de relación entre personas pertenecientes a diferentes grupos sociales: quién podría hablar con quien, que cosas se dirán, como sería el trato entre unos y otros (...).

Será también una oportunidad para innovar e imaginar diálogos imposibles o disparatados. En la medida en que, para pensar algo que nunca podría haber ocurrido, los chicos se vean forzados a considerar las relaciones esperables en aquella época, esta actividad puede resultar especialmente productiva para profundizar las nociones sobre estratificación social⁷⁷.

Esta actividad se presenta como parte de un conjunto de prácticas tendientes a enseñar las características de la sociedad colonial. Asimismo, nos interesa considerar que comúnmente, las propuestas *ludiformes*, siempre son pensadas para los más chicos. Creemos que este es otro gran principio *ad hoc* del “sentido común docente” y por qué no académico que debería ser investigado.

2.5 Posibilidades y límites de la investigación.

Resumiendo, hemos revisado un conjunto de propuestas que vinculan la enseñanza de la Historia con el enfoque narrativo pero poco se sabe acerca de cuáles son, realmente, los aportes educativos de esta mirada epistemológica y didáctica en las prácticas de enseñanza efectivas. Esta investigación propone abordar prácticas específicas de sujetos específicos orientadas desde los estudios narrativos. A este horizonte de prácticas las llamaremos provisoriamente “prácticas de enseñanza narrativa en Historia”. Asimismo, lo que nos interesa es ir en contra de cierta tendencia de la didáctica especial en Ciencias Sociales a ser meramente propositiva y teórica. ¿Qué sucede, realmente, en una práctica de enseñanza-aprendizaje en Historia efectiva? ¿Qué

⁷⁷ En: Ajón, A. y otras. *Op. Cit.*, pág. 70.

conclusiones podemos extraer de su registro y análisis? ¿Cómo llevamos adelante la recolección de datos empíricos en el campo que es el aula, lugar en donde interaccionan los sujetos y sus modos de ver el mundo y conocerlo? Estos son algunos de los problemas que abordamos a continuación para anclar la investigación en didáctica de la Historia en unos contextos específicos para estudiar lo que nos interesa: cómo aprenden los alumnos y cómo los docentes pueden repensar sus prácticas efectivas de enseñanza a partir de la reflexión epistemológica y la investigación que las vuelva más inclusivas desde el punto de vista de la circulación del saber.

Nuestra investigación propone anudar cuestiones que están en la discusión histórica y didáctica de los últimos años como se describió más arriba. Sin embargo, aunque el poder de la narración se presenta como estimulante dispositivo para la enseñanza de la Historia, debemos señalar que algunos límites con los que nos encontramos residen en la necesidad de pensar un conjunto de prácticas que aborden los contenidos y los conceptos de la disciplina previamente al trabajo narrativo. Asimismo, se debe considerar como se explicará más adelante que el dispositivo narrativo habilita otros sentidos que muchas veces no son relativos a la disciplina sino a la inscripción de la propia identidad y la resolución de problemáticas personales de los alumnos a partir de lo que se narra, se dice, se inscribe. En estos casos debemos pensar como docentes si queremos reencausar las temáticas abordadas o es necesario habilitar esos otros espacios.

3.1 El contexto.

Durante la década de los '80 gran parte de los países de América Latina enfrentaron una profunda crisis económica caracterizada por el quiebre definitivo de la matriz estado-céntrica⁷⁸ y la salida hacia un modelo neoliberal. El vaciamiento del estado y la apertura de los mercados hacia las importaciones implicaron una disminución de los ingresos provenientes de las actividades productivas secundarias. El cierre de las fuentes laborales y la caída del salario sumado a las nuevas políticas impositivas⁷⁹ aparejó una mayor desigualdad e inequidad en el reparto de ingresos, de

⁷⁸ Cf. Cavarozzi, Marcelo. *Autoritarismo y democracia. (1955-1996) La transición del estado al mercado en la Argentina*. Buenos Aires, Ariel, 1997, cap. III, pág. 95 – 140.

⁷⁹ Cf. Boersner, Demetrio. *Relaciones internacionales de América Latina*. Caracas, Ed. Nueva Sociedad, 4ta edición actualizada, 1990, Apéndice, pág.. 10 – 32. Ver también Gorostiaga, Xavier. “América Latina

bienes y servicios. En Argentina esta crisis se inicia en los años '70 y su profundidad y persistencia volcó a nuevos sectores de la población hacia la pobreza⁸⁰ y también contribuyó al deterioro de la calidad de vida de las heterogéneas clases medias. Para completar este breve panorama diremos que a su vez el “hiperpresidencialismo”⁸¹, - término que alude al neopopulismo y sus características particulares que combinan el carisma de un líder paternalista sumadas a la retirada de las políticas estatales y nacionales en pos del libre funcionamiento de la sociedad de mercado-, sufrido en los '90, en la década menemista, coadyuvó al deterioro de los recursos estatales y humanos y uno de sus instrumentos resultó ser la sanción de la Ley Federal de Educación, normativa neoliberal y tecnocrática de descentralización⁸². Creemos que no es necesario especificar cuáles fueron los alcances reales de dicha política educacional que permitió el deterioro material de la escuela como centro formativo y cultural. Sin embargo, paradójicamente esta resiste en tanto su valor simbólico, pues la mayoría de las familias argentinas y sus jóvenes intentan completar su ciclo lectivo obligatorio.

De este modo, la última gran crisis económica sufrida por la Argentina en el año 2001 volvió a develar los problemas sociales que aquejan a más de la mitad de nuestra población y uno de ellos es la desnutrición infantil. En la Argentina y en América Latina en general, el problema de la desnutrición se constituye en un círculo vicioso. Algunos psicopedagogos indican que los padres “subalimentados tienen hijos malnutridos hipoestimulados”, y que estos niños pueden sufrir “retrasos” en su desarrollo madurativo biológico e intelectual. Sin embargo, existen investigaciones psicomotrices que relativizan esta aserción. Podemos basarnos en un estudio canónico: *Piden pan... y algo más*. UNICEF, Argentina, 1990. En él los autores señalan la polifonía de la pobreza y no la asocian sólo con carencias de tipo nutricional. Manifiestan que el 30 % del espectro de su muestra utiliza adecuadamente los recursos de la comunidad: servicios sanitarios, educacionales y recreacionales para combatir exitosamente las carencias materiales sufridas, saliendo de la ecuación simplificadora que asocia malnutrición a retraso. Asimismo, dichos autores revelan las dificultades que

frente a los desafíos globales”. En: AA. VV. *Estado nuevo orden económico y democracia en América Latina*. Caracas, Ed. Nueva Sociedad, 1992, pág. 56 – 76.

⁸⁰ Ver Minujin, Alberto (Comp.) *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Losada, 1995.

⁸¹ Cf. Cavarozzi, M. *Op. Cit.* (1997) pág. 130 – 133. Ver también para una caracterización de las políticas menemistas: Iriarte, Alicia (comp.). *Sur, menemismo y después*. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 1998.

⁸² Existe cuantiosa bibliografía entorno a la Reforma, sólo citaremos aquí un texto que sintetiza el debate crítico que tuvo lugar ante la sanción de la ley 24.195. Vior, Susana. “Ley Federal de Educación”. En: *Revista Argentina de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Año X, Nro. 18, septiembre de 1992, pág. 7 – 16.

madres y familiares poseen a la hora de relacionar sus saberes acerca de los cuidados que deben a sus hijos y la puesta en práctica de éstos⁸³. Este estudio tiene puntos de contacto con una investigación más reciente realizada en la periferia de la ciudad de Rosario. En dicho trabajo, Inés C. Rosbaco aborda desde una perspectiva psicomotriz y psicoanalítica la comunidad escolar de San Lorenzo llegando a la conclusión de que su población no presenta características de desnutrición aguda o crónica pero sí se encuentra hipoestimulada por distintas razones que definen lo que la autora llama “desnutrido escolar”. Con este término caracteriza a niños que han “sucumbido al intento de incorporarse a la cultura hegemónica”. Se sienten “derrotados” y tienden a una “resignación pasiva”. Asumen el convencimiento pleno de que “no pueden” y “no alcanzan”⁸⁴. Estas preposiciones nos sugieren que la tesis del “desnutrido escolar” tiene un sesgo determinista, aunque es interesante destacar cómo Rosbaco analiza los procesos de “reactividad” que muchas veces causan los maestros con sus prácticas clasistas de enseñanza.

Sin embargo, más allá de los alcances del estudio citado, nosotros creemos que la conceptualización de “desnutrido escolar” expuesta por Rosbaco legitima las atribuciones de la prensa y de las clases hegemónicas hacia el tratamiento de los pobres con una carga condenatoria de difícil resolución positiva y propositiva, además de reforzar el “sentido común docente” que determina muchas prácticas de enseñanza como paradójicamente la investigadora lo señala. Como dice Carina Kaplan, las políticas neoliberales trajeron aparejadas las conceptualizaciones biológicas acerca de la inteligencia que avalan la legitimación de “un orden social caracterizado por la desigualdad”⁸⁵, por lo que debemos insistir en el alto contenido ideológico y político de dichas caracterizaciones sociobiológicas que consolidan las posiciones hegemónicas.

Para dar cuenta del estatuto de este problema y en sintonía con Carina Kaplan tomaremos los postulados de la “epistemología del sujeto cognoscente”⁸⁶ de Irene

⁸³ Cf. Rentería, Mario; Piacente, Telma y otros. *Piden pan... y algo más. Un estudio sobre crecimiento y desarrollo infantil*. UNICEF-ARGENTINA, Buenos Aires, Siglo XXI, 1995.

⁸⁴ Rosbaco, Inés. *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario, Homo Sapiens, 1999, pág. 120.

⁸⁵ Kaplan, Carina. “Concepciones de inteligencia en el trabajo docente. Notas críticas sobre el determinismo biológico en contextos neoconservadores”. En: *Revista Versiones*. Nro. 5, Buenos Aires, 1995.

⁸⁶ Cf. *Op. Cit.* I. Vasilachis de Gialdino (2003). “**Epistemología del Sujeto Cognoscente**: se centra en el sujeto que conoce ubicado espacio-temporalmente. Parte de sus fundamentos teóricos y de su instrumental metodológico para, de allí, dirigirse hacia el sujeto que está siendo conocido. La reflexión que se promueve en esta epistemología tiene como finalidad la elucidación de los paradigmas presentes en la producción de las ciencias sociales”, pág. 263.

Vasilachis de Gialdino para demostrar que existe un fuerte determinismo en los estudios producidos desde las ciencias sociales a la hora de pensar las relaciones entre pobreza y educación. Siguiendo su argumentación señalamos una serie de presupuestos sociobiológicos: “los sujetos pobres están malnutridos y esta carencia se ve reflejada en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. “Estos niños presentarán alteración de la atención, de la memoria asociativa, de la imaginación”. “Sufrirán retrasos en la adquisición del lenguaje y dificultades para aprender a leer y escribir”. “No podrán acceder a un nivel abstracto de pensamiento y esto generará el “fracaso escolar”. Consideramos que dichos presupuestos obturan la posibilidad de producir conocimiento sustentado en la compleja realidad de estos sujetos pues pecan de una mirada etnocéntrica y de la adscripción al sentido común de los grupos sociales hegemónicos con respecto a este tema. Sin embargo, parándonos en una “epistemología del sujeto conocido”⁸⁷ y cotejando las conceptualizaciones a priori sobre educación y pobreza demostraremos, más adelante, que algunos de dichos presupuestos sociobiológicos no son determinantes de las adquisiciones gnoseológicas de los alumnos carenciados y que más que primar el “fracaso escolar” por cuestiones ligadas a la “desnutrición biológica o cultural” prima como motivo de deserción escolar la pérdida de las relaciones de los alumnos con los saberes, y la caída de los proyectos identitarios sociales e institucionales. Pues, según Elizabeth Jelin las clases sociales construyen identidades a partir de los mecanismos de ascenso social. Cuando la movilidad social tornase descendente la identidad social sufre un quiebre, una fisura que vacía su contenido cohesionante. De este modo, podemos decir que la escuela ya no cumple su rol histórico como proveedora de saberes que permitan al sujeto un ascenso en la escala social, significado que la hacía interesante a toda la comunidad y a todas las clases sociales⁸⁸.

De este modo, una de las dificultades metodológicas que se presentan a la hora de emprender la investigación en didácticas específicas es el abandono de los supuestos ideológicos de corte hegemónico que por reproducción sociocultural cargan los investigadores y docentes. No sólo habría que sustraerse de las prácticas homologadoras y disciplinadoras de la escuela, espacio históricamente creado para normativizar y

⁸⁷ *Op. Cit.* I. Vasilachis de Gialdino (2003) “**Epistemología del Sujeto Conocido:** surge como resultado de las formas de conocer –a las que denomino paradigmas epistemológicos- reconocidas por la reflexión epistemológica centrada en el sujeto cognoscente para dar cuenta de la identidad, situación, trayectoria, aspiraciones, privaciones del sujeto conocido y propone características ontológicas diferenciales respecto de la identidad del ser humano”, pág. 263.

⁸⁸ *Cf.* Jelin, Elizabeth. “Movimientos sociales y consolidación democrática en la Argentina actual”. En: Elizabeth, Jelin: (comp.). *Movimientos sociales y democracia emergente / I*. Buenos Aires, CEAL, 1987, pág. 24 – 26.

normalizar⁸⁹, sino que también, se debe cuestionar y resemantizar el discurso del sentido común encarnado en la prensa y los medios de comunicación. Históricamente quienes poseen el dominio de la palabra pública han caracterizado al pobre como el inculto, maleante, loco, pervertido, adicto, sucio, alcohólico y propenso a toda conducta inmoral. Además, este discurso tiende a auto-exculparse indicando que los pobres corren su propia suerte, -“están como están porque ellos así lo quieren”-, se suele escuchar decir. A su vez, sus estrategias de supervivencia como la venta ambulante, la limpieza de parabrisas, el lateo y el cartoneo son vistas como actividades mendicantes y no laborales y dicha mirada violenta aún más las prácticas de exclusión. Desde la prensa la pobreza es interpretada mediante las metáforas centro / periferia, lo bajo / lo alto y otras oposiciones similares, pero pocos proponen resolver la exclusión y marginación en términos de igualdad⁹⁰. Estas maneras, volvemos a repetir, históricamente dicotómicas de leer la realidad social y reproducir el orden legítimamente hegemónico son categorías de interpretación fuertemente arraigadas en la escuela y utilizadas por toda la comunidad educativa. Estas metáforas no sólo significan relaciones entre las clases sociales, sino también, directamente moldean las relaciones de poder entre alumnos y docentes.

3.2 La escuela actual.

Como sostiene María Antonia Gallart, en los últimos quince años se han producido una serie de transformaciones socioeconómicas y jurídicas que le han impreso nuevas marcas a las escuelas secundarias. Por un lado, la Reforma trajo consigo la “infantilización” del alumnado debido a la transformación de un ciclo secundario de cinco o seis años, en uno de tres. Asimismo, el incremento de la cobertura educativa tuvo su contracara en el aumento del “fracaso escolar”. Además, el incremento de los niveles de pobreza y las prácticas políticas neopopulistas, como se señaló en el apartado anterior, trasladó a las escuelas funciones asistenciales ajenas a ella. Otro problema que

⁸⁹ Terán, Oscar. (comp.) *Michel Foucault: discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto, 1995, pág. 98.

⁹⁰ Las metáforas señaladas y otras tales como adentro / afuera, nacional / extranjero, culto / inculto, arriba / abajo, etc. pueden leerse y son analizadas en textos que abordan temáticas diferentes como los siguientes: Guinzburg, Carlo. “Lo alto y lo bajo. El tema del conocimiento vedado en los siglos XVI y XVII”. En Guinzburg, Carlo. *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia*. Gedisa, Barcelona, 1999, pág. 94 – 116. Courtis, Corina y Santillán, Laura. “Discursos de exclusión: migrantes en la prensa”. En: Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comp.). *Op. Cit.*(1999) pág. 117 – 138. También, Vasilachis de Gialdino, I. *Op. Cit.* (2003).

afecta a la mayoría de las escuelas sin excepción, es la desestructuración del patrón familiar tipo. Esto traslada a las escuelas responsabilidades afectivas y psicológicas, según Gallart. Por último la autora señala que el interés de los alumnos ya no es el mismo, la escuela graduada ha perdido significatividad para ellos y para sus padres, quiénes suelen elegirla ya no por la formación que brinda sino por otras características como cercanía, instalaciones, etc⁹¹.

Ha sido también, Paulo Freire quién a principios de los años '90 comentaba cómo las ideologías neoliberales operan creando un sentimiento de fatalismo y determinismo. Así la idea de que el cambio no es posible, de que la pobreza es una condición natural o de que la escuela es sólo necesaria desde el punto de vista credencialista, conduce al desinterés y obtura el dispositivo de “búsqueda-curiosidad” que conduce al conocimiento. Dispositivo, éste último, que Freire no sólo piensa en referencia a los alumnos, sino también a los profesores, quiénes son los encargados de la transmisión cultural⁹².

3.3 La valoración de los alumnos por los profesores.

Existen pocas investigaciones sobre las representaciones y concepciones a priori que los docentes poseen de los alumnos. Siguiendo nuevamente a Gallart, quién con su equipo de investigación entrevistó a 157 docentes, podemos decir que lo que más les preocupa a estos es la “infantilización” de los alumnos, la desmotivación y el desinterés. A este universo de profesores de quince escuelas distintas se les pidió que definieran cuáles son las características de un buen alumno y cuáles las de un mal alumno. El cruce de los datos ofreció el siguiente panorama:

El buen alumno es el que colabora, cumple, respeta y se interesa; un grupo menos numeroso (de profesores) considera buen alumno al que cumple los objetivos de su materia y uno algo menor valora que cuestione con fundamento y que relacione. El malo es el que no se interesa, no se esfuerza, sabotea la clase. En general, esta evaluación tiene que ver con la motivación y la colaboración de los estudiantes, más que con aspectos objetivos de capacidades o logros de aprendizaje. La preocupación por la adhesión de los estudiantes a la tarea escolar aparece como prioritaria⁹³.

Nos interesa observar en esta cita ciertos supuestos de los docentes. Un alumno “bueno” es aquel que cumple y es disciplinado. Esta idea del estudiante prolijo, sumiso,

⁹¹ Cf. Gallart, M. A. (1999). *Op. Cit.* Pág. 21 – 41.

⁹² Cf. Freire, Paulo. *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

⁹³ Gallart, M. A. (1999). Pág. 49.

limpio, ordenado es propia del *código disciplinar* que hemos descripto más arriba y genera tensión entre una escuela que pretende enseñar contenidos o maneras de hacer con y lo que realmente se espera de los alumnos.

En el marco de nuestra investigación, también hemos entrevistado a los profesores de la EGB 73 del Distrito La Plata, una escuela considerada receptora de estudiantes con problemas disciplinares, de socialización, de aprendizaje y de escasos recursos económicos. En distintas entrevistas informales, los docentes se refirieron a los alumnos etiquetándolos de la siguiente manera: “son plantas”, “no les da”, “no les da la cabeza”, “les falla”, “tiene / tienen un problema”. Estas representaciones aluden a supuestos inconvenientes neurológicos que los alumnos de tercer ciclo poseen para apropiarse del saber. Ahora bien, desde Gallart nos preguntamos si realmente lo que los profesores evalúan es la apropiación de contenidos o la disciplina y la motivación. En el caso del trabajo con chicos de escasos recursos la situación se tensiona aún más, porque los prejuicios de clase tienden a nublar la mirada y ha reforzar la dicotomía cultura / subcultura.

Como sostiene Pierre Bourdieu y Monique de San Martin, “el juicio profesoral” funciona como construcción a priori para evaluar los conocimientos y capacidades de los alumnos. Sus categorías se aplican para evaluar no sólo a estos, sino también a colegas y materiales de estudio. De este modo, cuando los docentes evalúan a sus estudiantes no sólo miden conocimientos sino también observan sus ropas, su peinado, su postura, su conducta, su lenguaje y dicción, su color de piel, cabellos y ojos y su origen social, para establecer si saben o no saben, o si son dignos de sus enseñanzas o no⁹⁴.

Asimismo, creemos que los alumnos recepcionan las valorizaciones negativas que de ellos se hacen y reproducen el rol que les toca jugar como dominados culturales. Pues, cuando entrevistamos formalmente a los alumnos de 8vo año de la EGB 73 en el año 2003, estos estudiantes no estuvieron predispuestos al diálogo ni a contar algo acerca de ellos y/o a caracterizar la escuela y las prácticas relacionales que se desarrollaban allí. Ante dicha formalidad es interesante destacar que los alumnos reprodujeron el discurso canónico en torno a la función de la educación formal. Los pocos que hablaron, tres de los siete adolescentes presentes, dijeron estudiar “para ser alguien”. El curso mencionado poseía en el año 2003 una matrícula de 22 alumnos, pero

⁹⁴ Cf. Bourdieu, Pierre y Saint Martin, Monique. “Las categorías del juicio profesoral”. En: *Actes de la Recherche en Sciences*, nro.3, París, 1975.

solo asistían a clases continuamente entre 12 y 7 alumnos. Teniendo en cuenta la normativa vigente hasta el año 2006, un niño para ser declarado “desertor” en las escuelas estatales de la provincia de Buenos Aires, debía faltar más de treinta días hábiles corridos y expresar ante acta levantada por el/la asistente social su deseo de no asistir más a la escuela en presencia de sus padres. Teniendo en cuenta esta reglamentación, la matrícula suele ser un espejismo que impide el cierre de cursos y cargos docentes.

Sin embargo, en charlas informales sostenidas entre alumnos y practicantes de la Cátedra de Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, invitados a realizar sus observaciones en la institución, los alumnos comentaron que sus viejos no se “calientan” por la escuela, no se sienten cómodos con las autoridades del establecimiento y que “no les da” o son “brutos”. Además, uno de los alumnos dijo sentirse “basureado” y “discriminado” por “venir de acá” (de un barrio pobre) pero que iba a la escuela para hacerse respetar en el futuro. De algún modo, esta información cualitativa nos remite a dos cuestiones: primero, a la pérdida de consenso y valor simbólico de la escuela en la mirada de algunos padres como lo hemos señalado desde otros autores más arriba. Por ejemplo, los padres de un alumno, piqueteros, no querían que su hijo asistiera a la escuela porque decían que en ella nada se aprende e incentivaban a sus hijos a concurrir a las marchas organizadas por su movimiento social. Por la concurrencia de sus hijos a los piquetes y marchas en el año 2003, los padres ganaban 20 pesos extra, según los dichos de los chicos. Nótese como este contexto de crisis propicia estos valores económicos reforzados por una escuela que ya no es percibida como importante. Segundo, los alumnos vuelven a reproducir las “etiquetas” o “supuestos” que los docentes tienen acerca de sus capacidades intelectuales. De todos modos, la respuesta acostumbrada ante las preguntas en torno a la escuela y su futuro por los chicos y chicas que integraban ese 8vo año era el silencio o el gesto corporal de contraer los hombros para indicar “no sé”. Podemos decir que los alumnos se objetivan asumiendo la objetivación que de ellos hacen los adultos que los rodean como “brutos” que “no pueden” y que están condenados de antemano a la pobreza. No se permiten inventar, idear, proyectar una identidad distinta a la que reproducen.

4. El trabajo de campo.

4.1 Historia, narrativa y enseñanza: una experiencia didáctica⁹⁵.

Durante el año 2002, influidos por la teoría del pensamiento narrativo de Bruner y los aportes de la didáctica de la empatía histórica, como se explicó en los puntos 2.3. y 2.4. ideamos una serie de actividades para enseñar temas del *currículum* de Ciencias Sociales de 8vo. y 9no. año del ex 3er Ciclo de EGB. Nos preguntamos si deberíamos fomentar el desarrollo del pensamiento narrativo a través de actividades de escritura en las cuales los alumnos puedan recrear el pasado histórico a través de la ficción y apropiarse de ese “otro” posible mundo que ya no existe pero de algún modo pervive. Pues, como dice Angeliki Nicolopoulou, las ficciones de los niños, y se puede señalar también de los adolescentes, son textos llenos de significado. Si se los analiza, se puede revelar cómo ellos ven el mundo, especialmente, las relaciones sociales, ya que en la construcción de sus historias utilizan los marcos mentales culturalmente disponibles que conforman sus percepciones sin que ellos lo sepan⁹⁶. De este modo, la propuesta constituyó en “coronar” cada unidad temática con una actividad de las que Trepát llama “ejercicios empáticos descriptivos” tendientes a recrear un contexto histórico. En el análisis de estos ejercicios de ficción histórica producidos por los alumnos se pueden evidenciar cuáles son los contenidos históricos apprehendidos y como se apropian de ciertos conceptos, ponen en juego su imaginación histórica y ejercitan la lengua escrita⁹⁷. A través del análisis cualitativo de casos (producciones escritas narrativas de adolescentes de 11 a 15 años) de 3er ciclo EGB de un 8vo. año de una escuela privada confesional de la zona sur de la ciudad de La Plata y un 9no. año de una escuela pública de la zona norte de dicha ciudad, los siguientes temas o problemas fueron recurrentes en su expresión narratológica: 1) ambigüedad en localizaciones temporo-espacial; 2) recurrencia a los relatos autorreferenciales e interpretaciones sociales y personales de las relaciones de género, poder, trabajo, etc.; 3) analogías por proyección de la vida actual occidental; 4) resistencias para entender los valores de otras culturas; 5)

⁹⁵ Una versión preliminar de parte de este capítulo fue publicada con anterioridad. Ver: Cuesta, Virginia. “Historia, narrativa y enseñanza”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. Universidad Nacional del Litoral, Nro. 8, año 2004, pág. 53 – 63.

⁹⁶ Nicolopoulou, Angeliki “Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond. In: *Human Development*, 1993, pág. 18.

⁹⁷ En nuestras primeras elaboraciones sobre este análisis hablamos directamente de **dificultades/interferencias** en el aprendizaje de conceptos históricos. Pero ahora reconocemos que esa categoría nos colocaba en un marco teórico que refuerza la mirada deficitaria, mentalista, mecanicista y evaluativa que se contrapone totalmente a nuestro propio recorrido teórico y práctico.

distanciamientos por elección del tiempo verbal condicional o subjuntivo; 6) identificaciones por el uso de la 1ra. persona; 7) dudas de los alumnos para asumirse como autores totales⁹⁸; 8) dudas para concluir los escritos; 9) recurrencia al *happy end* (tema que se abordará en el capítulo 6); 10) negación o señalamiento enfático de temáticas relacionadas con la opresión, la desigualdad social y la pobreza; 11) aparición de “formas-cuento”, de estructuras narrativas que se reiteran y ordenan el discurso de cada alumno que dialogan con la idea bruneriana del conocimiento de la realidad a partir del dispositivo literario.

Veamos algunos ejemplos de estos escritos, (ver originales en anexo adjunto). Aclaremos que estos textos no han sido corregidos desde un punto de vista gramático u ortográfico, sino han sido valorados desde los saberes disciplinares y cotidianos que en ellos se ponen en juego:

Vida de un hombre americano prehistórico

Una tribu despertaría por la mañana en sus carpas hechas de cuero y se prepararían para recoger frutas y cazar animales. Recolectarían frutas silvestres, cazarían y pescarían.

Al llegar a sus chozas utilizarían el fuego para asar sus alimentos.

También juntarían madera para hacer canoas y dedicarse más a la pesca para lo cual utilizaban arpones, anzuelos, masas y lanzas.

Al llegar la noche usarían pieles de animales y grasa para cubrirse del frío.

Estos hombres, al cazar colgarían el animal en un árbol, para luego abrirlo.

También dibujarían sobre las paredes de sus chozas y cuevas su interior con distintos motivos.

En este trabajo realizado por una alumna de 8vo año, evidenciamos el distanciamiento por uso del subjuntivo. El subjuntivo denota la duda sobre el efecto de realidad. Como señala Roland Barthes, la Historia y la novela decimonónicas al institucionalizar sus respectivos campos dejan de lado los tiempos verbales subjuntivos y potenciales para demostrar a través del uso del pasado simple y pretérito indefinido que lo que se dice ha acontecido y es verdad. Sin embargo, los alumnos cuando se refieren a ese pasado que ya no existe pero que podemos “conocer” a través del trabajo histórico, cuestionan el efecto de realidad en sus escrituras y en ellas aparecen las reminiscencias de la escritura narrativa clásica y el relato de la experiencia⁹⁹.

⁹⁸ Aquí sigo la categoría de autor de Bajtin, Mijaíl. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, México, 1997. Ver también Cuesta, Virginia. “Una perspectiva histórica acerca de las relaciones entre la construcción del género y la literatura: sujetos subordinados como autores”. En: *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates, propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. UNC y UNLP, Córdoba, 2003, pág. 155 - 158.

⁹⁹ Cf. Barthes, Roland. “El efecto de realidad”. En: Barthes, Roland. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, 1999, pág. 179 – 187.

Veamos otro ejemplo:

Primero el amor

Monchan, una niña hermosa nacida en el siglo XIV y adoptada por el jefe de la tribu, estaba destinada a ser princesa de su tribu.

A los 8 años fue destinada a viajar a la Península de Yucatán, donde se encontró con otra cultura, civilización y religión: “los mayas”. Como ella era azteca muchas veces sus largos y hermosos sombreros y vestiduras pero nunca los había conocido profundamente.

A los 10 años su padre la mandó a ver como comercializaban los demás. Allí se encontró con un hermoso y simpático chico llamado Astriz, él era de su misma edad, y también se había enamorado de ella, ya que la había visto en otras ocasiones.

A partir de ese momento se empezaron a ver todos los días.

En el siglo XV se casaron, pero antes tuvieron muchos problemas ya que eran de distintas civilizaciones. Pero, ya que Monchan era hija de un jefe de tribu, les permitieron casarse, tener sus hijos y visitarse todas las veces que quisiesen.

Rocío B.

Además de la recurrencia al *happy end*, reconfortante en la fábula de cualquier narrador y canónico en la escritura para los más jóvenes, vemos aquí que en los motivos “asociados” y “libres”, tomando esta categoría de Boris Tomashevski¹⁰⁰, se juegan conocimientos históricos, antropológicos y sociológicos. Como interferencia pasado/presente podemos observar la representación actual del patrón familiar moderno. Es recurrente, en los adolescentes que, la historización del concepto familia, los cambios que sufre esta institución a través del tiempo y de una cultura a otra, resulten difíciles de aprehender. A pesar de que a estos alumnos se les enseñó que en las civilizaciones precolombinas estaba permitida la convivencia antes del matrimonio, desde sus parámetros culturales y socio-económicos, dichos alumnos no admitieron esa posibilidad en sus escritos. Pero también podemos pensar, al trabajar el concepto “familia” cuál es la carga semántica del conjunto de ideales burgueses que de una manera u otra las clases medias reproducen debido a su fuerte conservadurismo. Dichos ideales abrevan, entonces, como saberes cristalizados al aula aunque la experiencia histórica, cultural y práctica pueda tensionarlos. Asimismo, debemos preguntarnos por qué, un saber, como por ejemplo, las prácticas “prematrimoniales” mayas, que creemos haber enseñado desde la oralidad o desde el texto, a la hora de ser puesto en escritura por nuestros alumnos se disloca hacia otro lugar. Una posible respuesta sería empezar a pensar que la narrativa, siguiendo a Bruner, provoca que los jóvenes traigan a la clase

¹⁰⁰ Cf. Tomashevski, Boris “Temática”. En: Todorov, Tzvetan (comp.). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1980, pág. 203 – 208. Motivo es la unidad mínima del material temático, los motivos combinados constituyen el armazón temático de la obra. Los motivos asociados no pueden ser excluidos de la obra sin destruir la narración. Los motivos libres pueden ser extirpados sin lesionar el texto.

de Historia sus saberes sobre las ficciones narradas que ven en la TV, en el cine, en la Literatura que leen solos o en la escuela. Tal vez, por esto mismo es que Trepát sostiene que los ejercicios empáticos de recreación de contextos históricos son “difíciles”. Lo que no nos queda claro es si acaso son “difíciles” porque justamente, traen consigo a la clase una forma de conocer el mundo que no tiende a la reproducción del saber pegado al texto histórico, sino otros saberes surgidos de otros contextos.

También, en este escrito existe una cierta “mirada de hombre blanco” que podría estar generada por la escolarización y nuestras tendencias europeístas. Como bien sabemos mayas y aztecas se organizaron en ciudades-estado y desarrollaron formas estatales de alta complejidad, sin embargo, la alumna citada ve a estos sujetos organizados en “tribus”, persiste la asociación etnocentrista: indígenas = tribu, aunque esta enseñanza no fue la que recibió en sus clases de Ciencias Sociales. Pero esto mismo nos remite a una dificultad propia del trabajo del historiador: este debe ir hacia el pasado con conceptos del presente.

Siguiendo con el análisis, proponemos otro ejemplo:

Vida inmoral

En el año 1637 nació un niño en el sur de Virginia, llamado Tom. Era un niño muy bueno, que dedicaba su vida desde muy pequeño a el cultivo. Junto a sus padres trabajaban en pequeñas parcelas donde cultivaban tabaco, arroz y algodón.

Tom siempre pensó que era algo habitual para cualquier niño pero después de un tiempo descubrió el dolor. Vio con sus propios ojos infantiles como tomaban a sus padres y se lo llevaban para venderlos. Desde ese día, apenas a los 9 años entendió que era un esclavo y que jamás volvería a ver a sus padres.

Unos años más tarde (Tom ya tenía 16 años) le tocó el mismo destino de su mamá y papá... Fue vendido por dinero y también trasladado en barco hacia otra colonia: Georgia. (Él antes vivía en Carolina del Sur).

A los 24 años murió de pena, tristeza y por ser explotado física y mentalmente.

En esta narración la alumna no sólo denuncia la inmoralidad de la esclavitud moderna, juicio de valor realizado desde el presente, sino que también da cuenta de una situación estructural mayor a las acciones propias de los sujetos. Su personaje esclavo nace esclavo pero no lo sabe, solo después se da cuenta que es “esclavo” cuando observa como sus padres son vendidos y percibe este hecho en su totalidad y con “naturalidad”. Nuevamente, la fábula describe motivos históricos y la elección del nombre del personaje no es azarosa. Casi indefectiblemente cuando los alumnos que comparten el imaginario de clase media, buscan inventar un nombre para un sujeto esclavo éste es Tom, reminiscencia a la clásica obra de Harriet Stowe, *La cabaña del tío Tom*. Estas coincidencias remiten, suponemos casi obviamente, a una fuerte difusión del

clásico en su versión original o adaptada para jóvenes y cinematográfica, símbolo histórico de la lucha abolicionista. Pero estos comentarios son sólo anecdóticos y en este caso, deberíamos seguir investigando las fuertes relaciones semánticas entre la literatura, los clásicos infantiles, el cine y los estudios sociales, así como también, los retoricismos propios de la Literatura que llevan a los alumnos a construir frases tales como “vio con sus ojos infantiles”.

Veamos otro ejemplo:

El día de un cortezano (medico) en la Corte

El día de cortezano era muy incomoda y vivian en un lugar donde los sueños se frustraban. Se despertaban con picason por dormir en la sabanas sucias. Luego cumplian sus ordenes, deberes. Muchos se levantaban y iban a aconsejar al principe o al rey. Luego comian comida por lo general fria y al finalizar el almuerzo practicaban su profecion. algunos medicos se pasaban el tiempo adivinando enfermedades y mucha gente moria por medicarse con un remedio que era para otro tipo de enfermedad.

Otros medicos decian que tenian el demonio en su cuerpo y llamaban a un sacerdote para que lo bendiga.

Al terminar su día de trabajo cenaban y se iban a dormir compartiendo la cama con un extraño y al que no le gustaba dormía en el establo.

Es interesante destacar la contracanonidad expuesta en este texto sobre la Corte de Luis XIV. Por más que los contenidos tratados en clase fueron el espacio cortesano como institución de control y espacio de diversión recreativa, a partir de fragmentos de textos de Peter Burke, Norbert Elías y John Burchard sobre el absolutismo francés, la clave de lectura de la autora-alumna se centró en el lado oculto de la sociedad cortesana como institución de control, en las reales condiciones de vida cotidiana de dicha época. Pero además, es interesante destacar cómo este texto revela la percepción de la alumna sobre la mentalidad tardofeudal científica y espiritual de la época. Según Jerome Bruner los niños y adolescentes sienten especial curiosidad sobre lo contra canónico, porque esta interrupción en el relato cristalizado, en este caso serían las miserias y frustraciones en la vida supuestamente hermosa, fácil y lujosa de la Corte de Luis XVI, señala una posibilidad, la posibilidad de cuestionar el conocimiento y generar una propia búsqueda de saber¹⁰¹.

Otro ejemplo de contracanonidad, o sea de puesta en juego de saberes no canónicos, no tradicionales, no convencionales para niños y adolescentes según los decretos de los imaginarios hegemónicos, es la siguiente narración donde se develan o juzgan las relaciones tradicionales de género, de explotación y las consecuencias sociales del capitalismo. A pesar de que el tema, la Revolución Industrial, fue abordado

¹⁰¹ Bruner, J. *Cf. Op. Cit.* (1986) pág. 27.

por una serie de actividades didácticas conducentes a analizar el fenómeno desde el punto de vista de las clases sociales y los grupos estamentales implicados, el mayor impacto en el alumnado lo causaron los fragmentos leídos de dos obras de Dickens, “Tiempos violentos” y “El niño de la parroquia”. Esto nos habla, como dice Beatriz Sarlo del impacto semántico de la Literatura:

Me pregunto si les estamos comunicando a los estudiantes y a los lectores este hecho simple: nos sentimos atraídos hacia la literatura porque es un discurso de alto impacto, un discurso tensionado por el conflicto y la fusión de dimensiones estéticas e ideológicas. Me pregunto si repetimos con la frecuencia necesaria que estudiamos literatura porque ella nos afecta de un modo especial, por su densidad formal y semántica¹⁰².

También, en sus producciones, aparecen viejas representaciones tradicionales de género que sitúan a la mujer en una posición de “sufrimiento”, de “debilidad sentimental”, de “subordinación” respecto a los hombres y de “incapacidad”, muchas veces, para ascender socioeconómicamente si no es a través de un matrimonio conveniente. Citamos como ejemplo de estas representaciones de género mencionadas el trabajo de una alumna de 9no de ESB referente a la Revolución Industrial:

Marta Mall nació en 1803 en Inglaterra, al cumplir los 8 años empezó a trabajar en una fábrica textil. Ella trabajaba 12 horas diarias. Estaba desnutrida. El sobreexceso de trabajo la debilitaba y sus condiciones de vida no eran buenas. Esto cambió cuando a los 15 años se casó con el dueño de la fábrica y pasó a ocupar un status socioeconómico superior. Tenía dinero, podía estudiar, pero sufría maltratos por parte de su esposo. Este no quería que estudiara ni que se relacionara con la gente, solo quería que atendiera sus necesidades. Pero solo un año después este murió. Ella pese a lo negativo de su esposo estudió y así se pudo hacer cargo de la empresa.

Aquí se evidencia todo un cruce de características de representaciones femeninas estereotipadas. La mujer “sufre” desde su nacimiento. El matrimonio por conveniencia tampoco la “libera” sino que perpetúa su subordinación respecto al hombre, quién posee el poder de señalarle que su rol en la sociedad es el de “ama de casa”, es decir, reproductora de las condiciones materiales de vida. Estudiar y relacionarse con el mundo exterior al hogar, son actividades apuntadas por la alumna en el texto citado como elementos de ruptura. Una vez muerto el hombre, “el estudio” es el instrumento que utiliza la mujer para abrirse camino en un mundo de hombres.

¹⁰² Sarlo, Beatriz. “Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa”. En: *Revista de Crítica Cultural*, Santiago de Chile, 1997, p. 36.

4.2 Sujetos y subjetividades. La enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos escolares urbanos desfavorecidos¹⁰³.

Retomando concretamente las prácticas áulicas en el 3er ciclo de la EGB 73, escuela a la que concurren, como se dijo, alumnos de sectores desfavorecidos de la periferia del Gran La Plata, nuestra intención fue llevar adelante una estrategia didáctica basada en la utilización de la narrativa, la empatía y la imaginación como dispositivo para la enseñanza de los conceptos y contenidos curriculares para 8vo año en Ciencias Sociales¹⁰⁴. La propuesta didáctica fue similar a la trabajada en el estudio de campo anterior (punto 4.1). A lo largo del año éste fue el marco teórico desarrollado y la propuesta fue amoldándose acorde a los requerimientos específicos del grupo y la revisión de las prácticas y supuestos de la docente a cargo del curso y de los practicantes que participaron en esta experiencia. A grandes rasgos, las dificultades para la concreción de enseñanzas y aprendizajes viraron en torno a la “correcta” utilización del lenguaje escrito; las dudas alrededor de la interpretación de consignas escritas; la diversidad de las modalidades de atención y concentración; los titubeos para hablar de la propia subjetividad; y la discontinuidad en la asistencia a clases.

Siguiendo con nuestra argumentación, trabajamos el lenguaje escrito desde el concepto de “múltiples alfabetismos” entendiendo de este modo “la diversidad de formas de utilizar y expresar la lengua escrita”¹⁰⁵. En sintonía, se encararon las prácticas de escritura en clase, tendientes a descubrir las distintas apropiaciones del lenguaje realizadas por cada alumno sin reprimir expresiones que podrían ser “no correctas” para la cultura escrita estandarizada. De este modo, las producciones de los alumnos revelaron sus conocimientos escolares y propios acerca de la realidad social, sus interpretaciones, reacciones y necesidades. Además, dichas narraciones relativizan el supuesto a priori que indica que los adolescentes de estrato social bajo no poseen imaginación o poco manejo de las relaciones causales, también, se relativiza el supuesto

¹⁰³ La versión preliminar de este apartado fue presentada en las I Jornadas Nacionales de Didácticas Específicas, organizadas por el Centro de Didácticas Específicas de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín. Ciudad de Buenos Aires. 3, 4 y 5 de Noviembre, 2005. Agradecemos los aportes del prof. Mariano Angulo.

¹⁰⁴ Para una revisión de la significatividad de los modelos narrativos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales ver: K. Egan *Op. Cit.* (1994). Zelmanovich, Perla y otros. *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Paidós, 1994. Bruner, J. *Op. Cit.* (2003).

¹⁰⁵ Cf. Rockwell, Elsie. “La otra diversidad: historia múltiples de apropiación de la escritura”. En: *Divers Cité Langues*. Vol. V. Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>

a priori que condena a estos alumnos a la utilización de un vocabulario “pobre”. Como sostiene Jerome Bruner:

...los niños de diferentes clases sociales *no* difieren ni en la *cantidad* de lenguaje que <<tienen>> ni en las reglas que rigen su lenguaje. (...) La cuestión crítica parece ser el *uso* del lenguaje en distintas *situaciones*, y el modo en que el hogar y la subcultura afectan este uso¹⁰⁶.

Citaremos unos ejemplos que se transcribirán a continuación, sin corrección alguna. La primera actividad narrativa propuesta en marzo del 2003 a dichos alumnos fue un ejercicio de tipo descriptivo: (cómo sería) un día en la vida de un hombre prehistórico americano. (Se adjunta copia en anexo).

(sin título)

CUANDO SE LEVANTABA SALIAN A CAZAR
ANIMALES PARA COMER Y SACARLE SU PIEL
Y LAS MUJERE SE IVAN A VUSCAR FRUTA
Y A COSER LAS PIELES. COSINAVAN.
PRIMERO SE PINTABA CON NEGRO Y BLANCO
LA CARA Y EL CUERPO Y EL HOMBRE
LE SACABA LA PIEL AL ANIMAL QUE
CASE. CON SUS CRIAS LAS CUIDAVAN
DE CHIQUITO SU MADRE CUANDO SON
ADULTOS SU PADRE LES ENSEÑA EL
ARTE DE CAZAR¹⁰⁷.

(sin título)

Los hombres americanos prehistóricos se levantaban ala madrugada. Antes De salir de caza... ivan a un lago muy cercano a su tribu a bañarse Para después poder ir a cazar y se encontraron con un mamut agonizando y luego lo llevaron a la tribu para poder compartir con los demás. Cuando ya iba cayendo el sol y subía el atardecer hicieron una fogata, se pintaron las caras y alrededor del fuego hicieron un ritual y luego se acostaron a descansar.

No analizaremos aquí estos textos desde la Crítica Literaria como lo hemos hecho en el capítulo anterior, solo queremos enfatizar con estos ejemplos cómo se cuestionan los supuestos de la “poca creatividad” y manejo de conocimientos de los adolescentes en contextos de pobreza. En esta actividad, se pone en juego la apelación a una imaginación histórica que recrea los conceptos apropiados en torno al tema enseñado. A su vez, los alumnos ponen en juego su lengua escrita y realizan una

¹⁰⁶ Bruner, Jerome. “Pobreza e infancia”, en: Bruner, Jerome. *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1999, pág. 158.

¹⁰⁷ La autora-alumna escribió su narración utilizando sólo letras impresas presumiblemente mayúsculas pues no existe distinción entre mayúsculas y minúsculas, por lo tanto, hemos decidido transcribir el texto intentando ser fieles a su original. (Ver anexo adjunto).

práctica oral-escrita y metacognoscitiva e histórica del saber: cómo esto que yo digo y pienso y cómo me imagino que fue el pasado puede ser escrito por mí mismo, yo lo sé y lo escribo.

Siguiendo con la currícula de 8vo se presentaron como tema las civilizaciones precolombinas. Para la enseñanza-aprendizaje de dichos saberes se le entregaron a los alumnos distintos textos cortos sobre mayas, aztecas e incas (pequeños resúmenes preparados por la profesora) y fotografías de objetos y sitios arqueológicos. La consigna consistió en resolver un cuadro de doble entrada, entre todos (docente y alumnos), en el pizarrón. Ésta actividad que parecía “fácil” (según la profesora) porque estaba dirigida a la reposición del dato, develó resistencias relacionadas con la sistematización, selección y clasificación de información/es. Estos procedimientos que implican en sí la restitución y clasificación del dato en taxonomías mayores no fueron realizados por casi la totalidad de la clase que sólo copió, automáticamente, grafema por grafema, lo que aparecía en el pizarrón.

La reposición de datos es una práctica escolar históricamente característica de la institución escuela y de circulación endogámica. Niños y adolescentes que no tienen entrenamiento suficiente en la confección de cuadros porque sus biografías escolares no se los ha permitido no pueden con la organización arbitraria del cuadro que la cultura escolar naturaliza. En el prefacio de Michel, Foucault a su libro *Las palabras y las cosas*, respecto al cuento de José Luis Borges “El idioma analítico de John Wilkins”, este se pregunta acerca del orden de las clasificaciones creadas arbitrariamente por la ciencia occidental:

...¿en qué lugar podría encontrarse, a no ser en la voz inmaterial que pronuncia su enumeración, a no ser en la página que la transcribe? ¿Dónde podrían yuxtaponerse a no ser en el no lugar del lenguaje? Pero este, al desplegarlo, no abre nunca sino un espacio impensable. La categoría central de los animales “incluidos en esta clasificación” indica lo suficiente por referencia explícita a paradojas conocidas, que jamás se logrará definir entre cada uno de estos conjuntos y el que lo reúne a todos una relación estable de contenido a continente: si todos los animales repartidos se alojan sin excepción en uno de los casos de la distribución, ¿acaso todo lo demás no está en este? Y en este caso, a su vez, ¿en qué espacio reside? El absurdo arruina el y de la enumeración al llenar de imposibilidad el en el que se repartirían las cosas enumeradas¹⁰⁸.

Sin embargo, lo que queremos destacar aquí es lo siguiente: cuando se le pidió a los alumnos que eligieran del cuadro una civilización y escribieran un pequeño texto de no-ficción, dos niñas que habían confeccionado su cuadro en forma personal, sin

¹⁰⁸ Citado en Terán, Oscar. *Op. Cit.* (1995), pág. 43.

respetar la lógica del cuadro de doble entrada, produjeron conocimiento de la siguiente manera: leamos sus textos:

(sin título)

En 1430 La familia Palenque vivía en un pueblo muy humilde.

Ellos trabajaban y cosechaban las semillas que les daba el gobierno.

Los depósitos que ellos tenían, alimentaban a los nobles. y a las familias lós nobles sembraban maíz y papa. La familia Palenque cazaban animales y utilizaban el guano para fertilizar la tierra y ellos después de pescar desecaban los pescados.

(sin título)

En la península de Yucatán (México).

Habitaba una familia campesina. Ellos

Eran mayas, cultivabán maíz, tomates,

zapallos y porotos, Esta familia maya

tenía gran habilidad Artística. Ellos se

iban hasta la ciudad a construir templos

de hasta 25 metros de alto. La señora

maya tenía una hija llamada Inli

que ayudaba a su madre a hacer las tareas

de las casas y recoger frutos, y su hijo

Inlo ayudaba a su padre a cazar

Aves y recoger plumas. El hijo más

Chiquito que tenía la señora maya

Se llamaba Anlu, jugaba con un

Perrito. Así se ayudaban en todos

Y fueron muy felices.

FIN.

Se podría realizar un análisis profundo de la estructura narrativa y sintáctica de estos textos, así como también podrían analizarse las marcas identitarias que las alumnas colocan en ellos, pero lo que nos preguntamos aquí es cómo conceptos que se trabajaron poco significativamente a través de la reposición de datos en un cuadro sinóptico tradicional, fueron luego recolocados con significatividad en los textos citados. Primero, creemos que la virtud de la actividad propuesta por la profesora no fue la selección de textos, ni los procedimientos de sistematización que intentó poner en juego, sino los constantes relatos y explicaciones que ella desarrollaba mientras dicho cuadro se completaba. Las constantes referencias a los aspectos más interesantes de dichas culturas tales como la momificación, los rituales humanos, el procesamiento de alimentos y otros, despertó gran interés en la clase. Asimismo, estos relatos se acompañaban con imágenes y dibujos explicativos realizados por la docente. Segundo, nos preguntamos por qué los relatos de las alumnas fueron confeccionados con mayor interés y espontaneidad. Kieran Egan afirma que: “La forma de relato constituye un universal cultural; todo el mundo en todas partes disfruta con las narraciones”. De este

modo, los relatos son “una forma básica y poderosa de dar sentido al mundo y a la experiencia”¹⁰⁹. En sintonía, siguiendo a Bruner entendemos que la facultad de narrar, relatar, contar es casi tan “natural” como el lenguaje mismo. Somos “sujetos narrantes” porque relatamos con la misma facilidad que comprendemos y nuestros relatos también son explicaciones de nosotros mismos y del mundo¹¹⁰.

Otra cuestión que revisamos en esta oportunidad, fue la interpretación de consignas, hemos observado en 8vo “A” (EGB 73, distrito La Plata) que los alumnos al practicar un alto grado de inasistencia a clases recorren, suponemos, otros trayectos educativos informales o sostienen un margen mayor de respuesta frente a la escolarización más tradicional que les permite resolver ejercicios contracanónicamente. Daremos un ejemplo: tras desarrollar la Revolución Industrial desde una perspectiva narrativa y trabajar los conceptos de movilidad social y movilidad espacial de la población, a mitad del ciclo lectivo, la profesora a cargo del curso solicitó a sus alumnos la escritura de una biografía histórica de un personaje/sujeto que haya vivido su vida en la Inglaterra de fines de siglo XVIII. Para facilitar esta tarea la profesora escribió en el pizarrón la primera oración de la posible biografía del siguiente modo: “Mi nombre es....., nací en el año....., en..... de Inglaterra. Los espacios en blanco eran para completar con nombre propio, año y ciudad respectivamente. Ahora bien, transcribiremos aquí una de las producciones del curso:

(sin título)

Mi nombre es Osbert Cabral, Nací en el año 1760 en Londres de Inglaterra.

Él trabajaba de vendedor ambulante y sirviente campesino, de vendedor ambulante trabajaba 6hs y de campesino 4hs y ganaba 15 peniques a la semana.

Unos días después conosció una bella dama, y ella lo vio y se le salió el corazón por la boca y se le formó una joroba, ya no era bella ahora parecía una vieja ella empezó a trabajar igual que el de sirviente campesino y de vendedora ambulante y ganaba lo mismo que ganaba Osbert Cabral.

Elen del Casco se golpeó y golpeó hasta que se le cayó todo lo que tenía y quedó como nueva quedó más bella de lo que estaba antes de parecerse una vieja y se enamoraron y fueron los dos a trabajar a otro lado en donde se barria la bosta de caballo, ellos jugaban y hacían pelotas con la bosta para tirárselas uno al otro.

The End

Más allá de posibles dislocaciones en la conceptualización del tiempo histórico, lo que queremos señalar en esta producción es la fuerte irrupción del elemento fantástico. La profesora había explicado que el texto debía ser realista y debía describir

¹⁰⁹ *Op. Cit.* K. Egan (1994) pág. 12.

¹¹⁰ *Cf. Op. Cit.* J. Bruner (2003), pág. 11 – 16.

elementos que situaran al personaje en su época. La clase, por otras producciones que leímos, comprendió la tarea. Sin embargo, de todos modos la alumna citada, diremos Manuela¹¹¹, se puso a trabajar riendo, estaba muy divertida mientras escribía y confeccionó dos versiones similares de su narración. La que hemos expuesto fue entregada a la profesora tras duras negociaciones. Manuela no quería mostrar su texto porque dijo que estaba “mal” que no era lo que había que hacer. Tenía bien en claro que su producción se desviaba de lo que se había pedido como tarea. Pero su trabajo, habilitado por la autoridad en este caso su profesora de Ciencias Sociales, generó una discusión interesante entre profesores presentes y alumnos acerca del estatuto del discurso histórico y el discurso literario.

4.3 Lectura y lecturas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Otros espacios para la imaginación histórica¹¹².

Nuestra propuesta, en este apartado, es poner en vinculación la enseñanza de las Ciencias Sociales y algunas teorías sobre la lectura propias de distintos campos del conocimiento. Nos preguntamos, específicamente, cómo la lectura, herramienta fundamental para el aprendizaje del conocimiento social es abordada por la didáctica especial en Ciencias Sociales. Sin embargo, son muy escasas las investigaciones que toman como objeto de estudio la lectura en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una mirada sociocultural, por el contrario, los profesores desconocen su importancia porque este no es un tema que se trabaje en los trayectos y materiales de actualización docente. De este modo, la lectura y la escritura es vista como una habilidad general, hasta casi natural se podría decir. Una habilidad que todos los niños deben desarrollar durante la escuela primaria. Esta lectura debe posibilitar la incorporación de la información en Ciencias Sociales para luego pasar a la etapa de la interpretación / reflexión. Esta idea de lectura sintoniza con una práctica tradicional positiva y/o conductista de la enseñanza – aprendizaje en Historia, como se explicó anteriormente. En esta línea, lo importante es que los alumnos aprendan a reconocer información en un

¹¹¹ Para preservar la identidad de la alumna su nombre ha sido modificado como el de los alumnos que serán nombrados más adelante.

¹¹² Una versión preliminar de este capítulo fue presentada en las Segundas Jornadas Nacionales de Didácticas Específicas, organizadas por la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín y el Centro de Estudios en Didácticas Específicas. San Martín, Prov. de Bs. As. 21, 22 y 23 de Septiembre del 2006.

texto y puedan reproducirla. Sin embargo, en los últimos años, las didácticas especiales han recibido cuantiosos aportes provenientes de la Etnografía Social y la Historia de la Lectura. De este modo, la lectura puede ser definida como una “práctica social” compleja, experiencia en la que se producen apropiaciones de sentidos, se tensionan saberes acerca del mundo y se crean y recrean configuraciones identitarias o se develan resistencias frente al discurso ideológico dominante¹¹³. Estos enfoques culturales utilizan los métodos de la etnografía social para asir el campo y así poder registrar y analizar las prácticas de lectura específicas de sujetos específicos. Sin embargo, los estudios sobre los jóvenes y la lectura, algunos de ellos muy interesantes como el de Michèle Petit¹¹⁴, sólo lo hacen de manera general. Es decir, analizan los dichos de sus entrevistados acerca de las prácticas de lectura de distintos tipos de textos tales como, biografías, textos históricos, textos literarios, periodísticos, etc., pero no profundizan en los vínculos entre esos decires y las características particulares de esos textos que los entrevistados han leído. También, señalamos que Petit tampoco trabaja la relación entre la lectura y las distintas disciplinas¹¹⁵.

En un principio, consideraremos a los lectores en términos de Pierre Bourdieu, como “el grupo de personas para las que todo bien cultural, texto literario, obra pictórica o musical, es objeto de aprehensiones que varían como la disposición y competencia cultural de los receptores, es decir, hoy en día según la instrucción que se posee y la antigüedad de su adquisición (es) donde se plantea un modelo de variaciones de la recepción de las obras pictóricas válido para el conjunto de las obras culturales”¹¹⁶. Asimismo, entendemos, siguiendo a Roger Chartier, que la lectura es una práctica cultural. Por ende, debemos atender a su historicidad y complejidad (como también lo señalamos con Bourdieu), a su nivel intersubjetivo, pues los lectores comparten dispositivos, significados, actitudes, creencias en torno al acto de leer. De este modo, en

¹¹³ Ver Chartier, Roger. *Op. Cit.* (1999) pág. 34. De Certeau, Michel. “Leer una cacería furtiva”. En: De Certeau, Michel. *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de estudios Superiores de Occidente, 2000, pág. 178. Guinzburg, Carlo. *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona, Muchnik Editores, 1994, pág. 20. Estas miradas componen parte de nuestro marco teórico pero cabe destacar que no se refieren a las prácticas de lectura de sujetos en el presente.

¹¹⁴ Petit, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, FCE, 1999 y Petit, M. *Op. Cit.* (2001).

¹¹⁵ No revisaremos aquí aquellos paradigmas y corrientes que trabajan la figura del “lector”, sus supuestos y teorizaciones, pues no es el objeto de esta investigación. Para ampliar sobre el tema ver: Cuesta, Carolina. *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006; texto donde se realiza una revisión pertinente sobre estos temas.

¹¹⁶ Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama, 1995, pág. 442.

el aula, la apropiación de significados parte de la combinación de las interpretaciones que alumnos y docentes brindan a los textos. Esta combinación es producto de distintas maneras de leer y escribir construidas históricamente. Asimismo, es imprescindible prestar atención a la materialidad del texto; sus formas, colores, tipografías, disponibilidad, etc., que también estarían marcando un tipo de “lector deseable” y distintas posibilidades de apropiación de los significados del texto¹¹⁷. Estas categorías serán tenidas en cuenta para el análisis de la práctica áulica que presentaremos a continuación.

En noviembre del año 2004, volvimos a trabajar en la EGB 73 situada en el barrio San Carlos del distrito de la ciudad de La Plata desarrollando una experiencia de lectura centrada en el resumen. La muestra estuvo compuesta por los trabajos de 20 alumnos de 8vo. año turno mañana. En general los alumnos provenían de sectores sociales empobrecidos pero sus hogares estaban compuestos por uno o dos padres, en su mayoría, empleados en la actividad comercial.

Aunque la escuela posee biblioteca, los libros de Ciencias Sociales en el año 2004 eran escasos, precisamente existía uno solo para cada año de la EGB 3. Esta situación llevó a la profesora a cargo del 8vo. año a fotocopiar unos diez ejemplares del texto *La conquista de América* escrito por Roxana Boixados y Miguel Ángel Palermo de Libros del Quirquincho¹¹⁸. De este modo, los alumnos pudieron leer, en clase, el texto completo compartiéndolo con un compañero. Los apartados elegidos para trabajar fueron: “Y acá aparece don Cristóbal” y “Adiós taínos”, la muestra constó de 13 textos, 7 alumnos no quisieron entregar su práctica.

Primero, los alumnos leyeron el texto siguiendo la voz de la profesora, quien a medida que avanzaba, realizaba ciertas pausas para ir explicando el texto. La profesora actuó como una mediadora activa, imprimiendo su sentido a la lectura, buscando que sus alumnos siguieran sus explicaciones a medida que leía junto con ellos el texto. Esta práctica creó un clima ameno y fue una invitación a descubrir nuevos sentidos en el texto. La profesora intentó demostrar que el texto podía ser completado con otros saberes, tanto suyos como de sus alumnos. La clase parecía compartir una historia de

¹¹⁷ Ver Cavallo, Guglielmo. y Chartier, Roger. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus, 1998.

Chartier, Roger. *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México, FCE, 1999. Chartier, Roger. *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución Francesa*. Barcelona, Gedisa, 1995. Y Chartier, Roger. *Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora, 1995.

¹¹⁸ Boixados, Roxana y Palermo, Miguel Ángel. *La conquista de América*. Colección: La otra historia. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1990.

prácticas preexistentes lideradas por este estilo. Este tipo de mediación del texto escrito, también es analizado por Elsie Rockwell, en el citado artículo “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”¹¹⁹ en donde se analizan las prácticas docentes de dos maestros distintos. En el caso del maestro formado en los años `30 y `40 en el México posrevolucionario, la autora advierte que su forma de mediar el texto es realizando un preámbulo del tema a tratar desde sus conocimientos, habilitando interpretaciones de sus alumnas, y “anticipando y ampliando el contenido del libro”¹²⁰. Observamos, de este modo, que tanto para este maestro como para la profesora que observamos, la “lectura es un acto social y oral”, con este concepto es que llevan adelante la mediación del texto escrito¹²¹.

Volviendo a la práctica didáctica que estamos analizando, se les pidió a los alumnos, después de la lectura mediada y ampliada que realizaran un resumen de los apartados que habían sido leídos y trabajados previamente. De este modo, consideramos que la escritura de resúmenes supone una gran tarea de conceptualización y apropiación de significados. Es una tarea compleja donde se ponen en juego los procesos de lectura habilitados por la capacidad de conceptualización y reorganización del material por parte de los alumnos. A su vez, el resumen es una tarea totalizadora que propone la reconstrucción del objeto de estudio y no su fragmentación¹²², de aquí su riqueza si nuestra pretensión pedagógica es que los alumnos puedan explicar procesos sociales complejos.

A continuación, transcribimos algunos de los textos producidos por los alumnos y comentaremos algunas conclusiones provisionarias.

Cristian:

“Cristoforo colon el era genobes el era hijo de tejedores pero a el no le gustaba tejer el queria ser nabegante pero era muy chico que queria probar que la tierra era redonda y todos le decian que abia sirenas que los hiban a comer y consiguio de tanto insistir la plata necesaria para probarlo”.

Berenice:

“Cristobal Colon era un genobes (italiano) hijo de tejedores, pero a el no le gustaba eso así que desde chico queria ser navegante. El trabajo como comerciante y viajo por todo el mediterraneo. Pero despues de naufragar quedo en portugal. Ahora tiene que buscar donde puede ganar plata para hacer ese viaje, como lo había hecho un hombre quien desia haber visto unas islas.

¹¹⁹ Rockwell, E. *Op. Cit.* (1995).

¹²⁰ *Op. Cit.* pág. 203.

¹²¹ *Op. Cit.* pág. 220.

¹²² Cf. Guyan, Simon. y Claude, Basuyau, “Les consignes en histoire et géographie”. En: Audigier, François (ed.) *Documents des moyens pour quelles fines?* INRP, 1992.

El trato de convenser al rey de portugal, el rey de Inglaterra. Hasta que al fin gracias a la reina de España pudo naufragar. Pero antes firmo un decreto. Tubo que viajar en un barcos muy pequeños. Tubo que viajar no con gente esperimentado sino con jente de las carseles.

Viajo con comida casi suficiente para el viaje, y no les quedaba agua cuando llego y una isla donde encontro jente barbuda algo distinto a asia. Porque estaban desnudos pero los trataron bien porque les dieron agua y algunos alimentos. Por eso les dieron algunas cosas y se fueron y dejaron jente Española allí. Y se bolvieron con indios ellos pero luego volvieron y vieron el fuerte destruido, porque habian hecho esclavos a los indios y los habían violado en varias formas”.

Dalma:

“ ‘Y aca aparecen Don Cristobal’ ”

“Cristobal Colon en realidad se llamaba Cristofalo Colombo que era genovés y era hijo de tejedores y no le gustba tejer, cuando el cuando era chico quería ser nabegante.

Colombo en los viajes se la pasaba estudiando. Y luego comprobo que la tierra era redonda. Nabegando por el mediterraneo.

Luego el 12 de octubre. Llego a una isla que bautizo san salvador. Y encontro a los tainos que les dio agua fresca,. Y ellos a cambio les regalaron cuentas de vidrios, espejo. etc. Y despues partieron a España con los regalos”.

“ ‘A Dios, tainos’ ”

Cuando volvio a España se encontro con el fuerte destrozado. Los indios mataron a los españoles porque le hacían trabajar como animales”.

Para comenzar nuestro análisis queremos señalar que los alumnos se dedicaron a la tarea de la escritura de resúmenes sin haber sido instruidos en su práctica. Sin embargo, a pesar de que la profesora no tenía la certeza de que conocieran las reglas básicas de esta práctica de escritura, todos tenían una idea personal de lo que significaba escribir un texto de estas características. De esta manera, los trece resúmenes analizados no solo nos indican cómo se produjo la apropiación del saber, sino también indican cuales son las creencias respecto de esta práctica. En el caso de Dalma, se nota un esfuerzo por la sistematización, otros alumnos también realizaron la misma operación pues necesitaron como ella, intitular los dos apartados leídos para resumir sus ideas centrales. A su vez, su resumen tiende a economizar el texto de Boixados y Palermo para ajustarlo a una versión mucho más simple y escolarizada de la llegada de Colón a América. El texto leído no tuvo mayor impacto por sobre los relatos canonizados de la conquista. Distinto es el caso de Berenice, ella demuestra poder apartarse de la versión estándar y realiza una lectura mucho más minuciosa. Se apropia de nuevos saberes que complejizan 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 son de su preocupación e incluye conceptos propios como la idea de que los españoles habían “violado” a los indios “en varias formas”. Además, agregamos que

ninguno de los trece alumnos utilizó marcadores temporales en sus resúmenes. Éstos, situaron sus textos en una suerte de pasado atemporal propio del relato. Para Jerome Bruner, por ejemplo, el relato es una matriz que le impone su forma a la realidad. Citamos:

No importa que inclusive sepamos (...) que el mundo real no es así *de verdad* que existen convenciones narrativas que gobiernan el mundo de los relatos. De hecho seguimos aferrados a esos modelos de realidad narrativos y los usamos para dar forma a nuestras experiencias cotidianas¹²³.

También, hemos observado como la lectura invitó a los alumnos a sumar otros conocimientos. Por ejemplo, Cristian añadió los temores de los marinos europeos del siglo XV: “todos le decían (a Colón) que abia sirenas que los hiban a comer”. Federico también señala: “(...) pero nadie quería biavar con el (por Colón) porque pensaban que la tierra era cuadrada y temian que alla muchos moustros (...)” y el único alumno que entregó su trabajo sin nombre dice: “Lo que el quería era superar a todos los que habían navegado”. Además, la alumna Carola agrega que: “El navego cuando tenia edad suficiente (...)”. De esta manera, observamos 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. Estos recorridos, también son el producto de las certezas acerca de qué es lo que está solicitando el profesor, qué es lo que sé como alumno y qué considero importante, cuál es la información que debe figurar en un resumen.

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 resúmenes. Citamos los siguientes ejemplos:

Betina:

Cristóbal Colon en realidad se llamaba cristoforo Colombo, el era genoves, Cristóbal creia que la tierra era redonda y nadie le creia, Cristóbal fue con el rey para pedirle plata para partir en busca de tierra desconocida pero el rey ledicho que no porque estaba en guerra con los arabes. Despues de la guerra con los arabes le dio permiso de embarcar pero el rey sería el dueño de la tierra que el encontrara, le nombro virey y comandante. La reina le dijo que le isiera cristianos.

Vanesa:

Cristobal Colon de chico quiso ser navegante y de grande viajo por todo el mediterraneo. Después naufraga en portugal y despues conosio al rey de portugal. Entre viaje y viaje colon se pasaba estudiando cartas de navegaciones y cartas.

¹²³ Bruner, J. *Op. Cit.* (2003), pág. 20.

Tanto Betina como Vanesa son alumnas que no presentan mayores dificultades a la hora de aprender nuevos contenidos o resolver tareas, según nos comentó su profesora. Pero notamos su timidez para solicitar las intervenciones de la profesora, la ayuda de sus compañeros y para reclamar el libro con el fin de realizar la tarea. A pesar de la existencia de un libro cada dos alumnos, el grupo mostró cierta falta de compañerismo a la hora de resolver el ejercicio. Aquellos alumnos con fuerte personalidad acapararon los textos y dejaron literalmente a sus compañeros sin material, este último fue el caso de Betina y de Vanesa. De este modo, vemos cómo 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, aspecto estudiado por especialistas como Elsie Rockwell¹²⁴.

4.4 Historia y Literatura: hacia una interdidáctica de la lectura¹²⁵.

Hemos centrado nuestra atención sobre las líneas cualitativas de investigación que consideran a la lectura como una “práctica social” compleja, experiencia en la que se producen apropiaciones de sentidos, se tensionan saberes acerca del mundo y se crean y recrean configuraciones identitarias o se develan resistencias frente al discurso ideológico dominante. También comentamos con anterioridad que tanto la Historia de la Lectura como la Crítica Literaria y la Didáctica Especial de la Lengua y la Literatura utilizan los métodos de la etnografía social para asir a los “lectores” y así poder registrar y analizar las prácticas de lectura específicas de sujetos específicos. Además, indicamos que las maneras en las que los sujetos se relacionan con la lectura y sus lecturas son construidas históricamente. En relación con estos supuestos en este capítulo se analizará cómo esos modos históricamente construidos de leer arrastran saberes sobre la Historia y concepciones sobre la realidad que también modulan la manera en la que los jóvenes

¹²⁴ Rockwell, Elsie. “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, noviembre del 2005, pág. 12 – 31.

¹²⁵ Una versión preliminar de este capítulo fue presentada en el 5 Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado, organizadas la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín. San Martín, Prov. de Buenos Aires. 24, 25 y 26 de Noviembre, 2005.

leen Literatura. Tomamos la categoría de “modos de leer“ trabajada por Gustavo Bombini a partir de las enseñanzas que este recibió de Josefina Ludmer. Citamos:

La idea es que en la sociedad se enfrentan muchos, o no tantos, modos de leer, es decir, hay un campo de enfrentamientos, luchas y debates en el interior del cuerpo social por el poder y el dominio sobre el leer, interpretar, el dar sentido, el poder decir, postular qué es o qué no es literatura y tratemos de pensar entonces en los lugares fuertemente evaluativos, valorizadores, como el crítico periodístico que recomienda, decide, orienta de alguna manera, el gusto de los lectores o, pensemos específicamente en la figura social del profesor, que funciona como un mediador de la lectura en relación a sus alumnos. Todos estos lugares de lucha y de enfrentamiento suponen, entonces, la existencia de diferentes modos de leer desde los cuales se plantean estos enfrentamientos. Estos modos de leer están ligados a enfrentamientos entre instituciones del campo literario, la crítica, la editorial, la escuela, etcétera. La otra postulación sobre estos modos de leer es que no son ni eternos ni universales; son históricos, son sociales, están ligados a grupos sociales, generacionales, sexuales, cada uno de estos grupos tendría distintos modos de leer y, por supuesto, el discurso de la enseñanza de la literatura postula modos de leer más o menos homogéneos. Entonces, dentro de este planteo, donde es evidente que el conocimiento es polémico y estratégico vamos a ver qué es un modo de leer según Ludmer, es decir, qué preguntas supone un modo de leer, cuáles son las preguntas a partir de las cuales se construye un modo de leer y es posible analizarlo. Se trata de dos preguntas, cada una de ellas desdoblada; la primera pregunta es qué se lee y qué se lee en dos sentidos. En principio, qué se lee, qué hay en un texto, en un sentido material: hay palabras, oraciones, personajes, hay relatos, descripciones, espacios, tiempos, valores de verdad, etc. También hay tapas, contratapas, prólogos, notas al pie, etc., es decir, de qué se agarran para leer los que leen, los críticos, los profesores, todos los lectores; leen metáforas, leen la sintaxis, leen los argumentos, un mensaje, un tema; y la segunda parte de la pregunta sería qué sentido se lee en lo que se lee, porque yo puedo leer, por ejemplo que la novela del *boom* es un reflejo de la realidad latinoamericana, es decir, qué significados, qué sentidos atribuyo a lo que leo, pero puedo también no atribuir sentidos, etc. Le doy un sentido social, político, un sentido mítico, filosófico, etcétera¹²⁶.

En sí, nos preguntamos por qué, especialmente, la literatura de textos realistas decimonónicos, impacta a los lectores jóvenes y los interpela, diluyendo algunas ideas estereotipadas que asocian a los jóvenes solo con el interés por una literatura juvenil que estaría representando sus propios mundos. Por ejemplo, Charles Sarland ha trabajado con entrevistas realizadas a jóvenes en escuelas públicas de barrios obreros ingleses, para llegar a la conclusión de que los jóvenes prefieren leer “literatura popular”. Por esto, Sarland entiende toda aquella literatura comercial, consumida por un espectro amplio de lectores. Sin embargo, su mirada tiende a ser un tanto reduccionista y sólo el autor se aleja de su hipótesis cuando analiza y evidencia las lecturas que los jóvenes realizan en clave de género sobre el texto de Stephen King, *Carrie*¹²⁷. A pesar de que Sarland esgrime una gran erudición teórica, su mirada tan teñida por un determinismo

¹²⁶ En: Bombini, Gustavo. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Editorial Lugar, 2005, pág. 77 – 79.

¹²⁷ Sarland, Charles. *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México, FCE, 2003.

social y psicoanalítico no le permite generar otras hipótesis de trabajo más ricas que profundicen la relación textos/sujetos/lecturas/culturas¹²⁸.

En el año 2004 llevamos adelante nuestro trabajo de campo en una comisión del curso de Articulación del Nivel Polimodal / Escuela Media para la Educación Superior en la E.E.M.M. 20 del Distrito de Villa Ballester – General San Martín, conurbano norte, prov. de Buenos Aires. En las clases se trabajó con la Colección de textos *Libros Ilustrados* donados por el diario *La Nación* al Ministerio de Educación / Ciencia y Tecnología de la Nación para el Plan Nacional de Lectura y con la colección *Leer X Leer* editada propiamente por el Ministerio. La particularidad de la primera colección es que reúne muchos textos producidos a fines del siglo XIX junto con otros más antiguos. De esta colección nos interesa analizar prácticas de lectura específicas de los siguientes cuentos: “Así” de Eduardo Wilde y “Los McWilliams y la alarma para ladrones” y “La historia del inválido” de Mark Twain. (Material disponible en anexo adjunto). Creemos que este grupo de textos a pesar de sus particularidades que serán trabajadas y analizadas más adelante en relación con la lectura de los jóvenes y los aportes del análisis crítico literario, se inscribe en el realismo porque, siguiendo a María Teresa Gramuglio, en dichos textos se da cuenta de una modalidad literaria específica del siglo XIX que intenta alcanzar lo real y se conjuga “una misma constelación semántica: imitación, mimesis, verosimilitud, representación, referencialidad (que) son palabras que indican algún tipo de relación entre dos órdenes heterogéneos: uno, el universo de lo ‘real’, que se supone externo y objetivo; el otro, el del lenguaje sea verbal o visual. En ambos casos, lo que subyace es una cierta confianza en el vínculo entre signo y referente”¹²⁹. Por lo tanto, en términos de Gramuglio, esta literatura se caracteriza por sostener la certeza acerca de que la Literatura representa lo ‘real’ y, podemos agregar, puede competir con la Historia. Como sostenían los hermanos Edmond y Jules de Goncourt en su prólogo a *Germine Lacerteux*, publicada en París en 1864:

Hoy que la novela se ensancha y engrandece, que empieza a ser la gran forma seria, apasionada y viva del estudio literario y de la encuesta social, que llega a ser, por su análisis e investigación psicológica, la historia moral contemporánea; hoy que la novela se ha impuesto los estudios y los deberes de la ciencia, puede reivindicar las libertades y sinceridades de ésta¹³⁰.

¹²⁸ Para profundizar la mirada sobre el estudio de Charles Sarland ver: Cuesta, C. *Op. Cit.* (2006).

¹²⁹ Gramuglio, María Teresa. “El imperio realista” En: Jitrik, Noé y Gramuglio, María Teresa. *Historia crítica de la literatura argentina: el imperio realista*. Buenos Aires, Emecé, 2002, pág. 16.

¹³⁰ Citado en Auerbach, Erich. *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. México, FCE, 1950, pág. 465.

También, según Georg Lukacs los naturalistas como Emile Zola o Gustave Flaubert tuvieron su pretensión descriptiva que los llevó hacia los métodos de observación sociológica de la realidad. Según Zola:

Un novelista naturalista quiere escribir una novela sobre el mundo del teatro. Parte de esta idea general, sin poseer todavía ningún hecho o ninguna figura. Su primera preocupación será tomar apuntes sobre todo lo que pueda llegar a saber sobre este mundo que intenta describir. Conoce a un actor, asiste a una representación... Después hablará con los que dispongan de una información más amplia en la materia y coleccionará dichos, anécdotas, retratos. Pero eso no basta. También deberá leer documentos escritos. Finalmente visitará los lugares mismos y pasará algunos días en un teatro para conocer los mínimos detalles; pasará sus noches en el palco de una actriz y tratará de empaparse lo más posible con el ambiente. Y cuando complete esta documentación, su novela se hará sola. El novelista solo deberá distribuir los hechos de una manera lógica¹³¹.

Asimismo, el realismo es una modalidad literaria particular porque articula otros procedimientos estéticos literarios que interesan al lector como el grotesco y la parodia, y también habilita o sesga la lectura de otros géneros literarios tales como el gótico y el *fantasy*. Acordamos con Rosmary Jackson¹³² que el fantástico ha sufrido varias transformaciones y adoptado distintas semánticas desde la magia hasta lo demoníaco, pero lo que aquí nos interesa señalar, brevemente, es que los alumnos participantes en la experiencia, iniciaron la lectura de textos como “La sogá” de Silvina Ocampo desde una mirada realista y esta “objetividad” no les permitió a algunos de ellos aceptar el elemento fantástico del texto: cómo la sogá cobra vida y mata al protagonista. Aunque sabemos que Ocampo monta su fantástico sobre la ambigüedad referencial, lo que habilita la lectura más realista, fue notorio cómo varios alumnos no contemplaron para nada la posibilidad de una lectura fantástica. Por ejemplo, una alumna observó: “Para mí la sogá cobra vida para el chico, pero él no muere por la sogá”, según esta interpretación la sogá solo cobra vida en la imaginación del protagonista y la muerte se debe a alguna causa “natural”. Desde este punto de vista, la lectura realista no acepta el elemento fantástico.

Siguiendo a Marc Angenot, el “discurso social” puede entenderse como todo lo que se narra y se argumenta, todo lo que se dice y se escribe en una sociedad en un tiempo determinado. En ese campo interdiscursivo, la Literatura genera gramáticas compuestas de temas recurrentes que se condensan en una “visión de mundo” y pasan a

¹³¹ Citado en Georg, Lukacs. “¿Narrar o describir? Contribución a la discusión sobre el naturalismo y el formalismo. En: Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz, (comp.). *Literatura y sociedad*. Buenos aires, CEAL, 1977, pág. 43. El subrayado es nuestro, con esto enfatizamos esa idea epistemológica positivista y decimonónica que entiende que los hechos hablan solos.

¹³² Jackson, Rosmary. *Fantasy. Literatura y subversión*. Buenos Aires, Catálogos, 1986, pág. 160.

integrar la hegemonía socio-discursiva. En síntesis el autor propone “encontrar en la ficción novelesca el modelo más expandido de discursivización a los fines cognitivos para la Francia burguesa del siglo pasado”. (...) “Yo diría (dice Angenot) que hay una gnoseología narrativa ‘realista’ del siglo pasado, que lejos de ser característica de la novela, se realiza en la novela (...) como ella se realiza también en la requisitoria del fiscal, en la crónica del publicista, en la lección clínica del médico”¹³³.

Tomando este concepto de “discurso social” y a partir de nuestras propias prácticas, proponemos que el realismo impacta fuertemente en los jóvenes porque permite ingresar la lectura de las “verdades” y “certezas” compartidas socialmente, esto es que el realismo funciona como “*simulacro* como una forma de ‘sentido común’ para conocer el mundo”¹³⁴. A su vez, las intervenciones de los alumnos demostraron que ellos centraban en sus lecturas el problema de la mimesis desde el uso de la concepción más común de “verosímil” en oposición a “inverosímil”¹³⁵, la articulación de lecturas que barren líneas de sentido mecánico-cientificistas e históricas, y el análisis del texto/contexto, texto/discurso y/o texto/mundo.

Teniendo en cuenta estas hipótesis se analizarán a continuación algunas situaciones de lectura de los cuentos mencionados. El primer texto corto que se leyó en clase fue “Así” de Eduardo Wilde. Ya antes de comenzar la lectura los alumnos confundieron a este autor con Oscar Wilde, mucho más conocido en el ámbito escolar que el primero. Disipadas las dudas sobre el autor se pasó a la lectura del cuento. Se les pidió que mientras leyeran atendieran a los efectos de humor, pues el tema que se estaba trabajando era la parodia. Los alumnos de la comisión 38 (EEMM nro. 20) descubrieron rápidamente los efectos humorísticos generados por la parodia del texto pero algunas cuestiones provocaron en ellos dudas acerca del pacto de lectura humorístico (se adjunta copia del cuento en anexo). Por ejemplo, la carta de Graciana a Baldomero, escrita en ninguna lengua que da cuenta del analfabetismo del personaje los confundió. Desde los saberes escolares y el “sentido común” el texto se volvió contradictorio, si Graciana escribía lo hacía en alguna lengua, (aunque cifrada) la de la carta “porque ningún analfabeto puede escribir”. De este modo, la lectura

¹³³ Angenot, Marc. “Retórica del discurso social”, en: Angenot, Marc. *Interdiscusividades. De hegemonía y disidencias*. Córdoba, UNC, 1988, pág. 4.

¹³⁴ M. Angenot *Op. Cit.*(1988) pág. 6.

¹³⁵ Dejaremos de lado en este trabajo las relaciones de los verosímiles conforme a las reglas de los géneros literarios, sino que tomaremos la definición clásica de Corax para quién lo verosímil no es lo verdadero sino lo que la mayoría de la gente (la opinión pública) cree que es lo real. Citado en Todorov, Tzvetan. *Lo verosímil. Comunications/Comunicaciones*. Buenos Aires, Tiempo contemporáneo, 1970, pág. 11 – 15.

institucionalizada no les permitió pensar a los alumnos que Graciana podría escribir a su manera (cifrada o no) y creer que escribía o que el narrador se estaba riendo propiamente del analfabetismo de Graciana. Podríamos decir con Juan José Saer que los alumnos quedaron atrapados en el doble juego del informante, en este caso el narrador, que muestra pruebas falsas generando una confusión entre empiria e imaginación, mezcla que para Saer caracteriza a la ficción¹³⁶.

Otro tema que desató polémicas entre los alumnos fue la relación entre el narrador, Graciana y Baldomero. Los estudiantes construyeron allí un triángulo amoroso a pesar de que la trama del texto no brinda indicios para pensar esta relación, pero a lo largo de estas prácticas de lectura, tanto con este cuento como con otros textos, observamos cómo los jóvenes leían permanente en “clave de telenovela”. Los motivos propios de las novelas aparecieron, al decir de Angenot, como una narrativa independiente, capaz de estructurar completamente el modo de entender el mundo de la ficción¹³⁷ y la vida misma. A su vez, cuando se les preguntó por el texto en general, esto es: “qué les había parecido”, los alumnos respondieron que les había gustado, pero que “terminaba mal”. Este fue un tema recurrente, a lo largo de los tres encuentros de Literatura. Cada vez que se leyó un texto “sin final feliz” la queja de los alumnos fue permanente. Siguiendo a Henry Giroux, se puede señalar que estas narrativas maravillosas, las del *happy end* hollywoodense, son narrativas pedagógicas de la inocencia que esconden tras el relato de la Cenicienta las diferencias económicas, sociales y raciales como también la dominación colonial e ideológica¹³⁸. De este modo, los alumnos tendieron a no aceptar el reconocimiento de las diferencias sociales entre los personajes del cuento. Podemos decir, retomando a Angenot que la narrativa novelesca tendió a primar como *simulacro* para ver el mundo y en el mundo de la novela los personajes concretan su amor a pesar de sus diferencias socioeconómicas. Como así también funcionó en los ejercicios de escritura empática analizados en el capítulo 3 dentro del marco de una clase de Ciencias Sociales.

Relacionado con estos temas, otro problema que generó interpretaciones diversas fue la muerte de Graciana, específicamente saber qué motivó su muerte. Los alumnos hipotetizaron las siguientes respuestas: “de amor”, “de tristeza”, “por una

¹³⁶ Saer, Juan José. *El concepto de ficción*. Buenos Aires, Ariel, 1997, pág. 10.

¹³⁷ Angenot, Marc. *Op. Cit.*, (1988) pág. 5.

¹³⁸ Ver Giroux, Henry. “Política e inocencia en el maravilloso mundo de Disney” en. Giroux, Henry. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós, 1996, pág. 49 – 79. Un excelente análisis sobre las narrativas de *Pretty Woman* y *Good morning, Vietnam*.

enfermedad”, “por una enfermedad posparto”, “tras el parto”, “por una infección tras el parto”, “por la incomunicación”. Nos interesa, particularmente, esta última hipótesis porque se presenta recurrente en boca de los jóvenes y apela al sentido común expresado en el discurso de la opinión pública. La “incomunicación” se ha convertido en la explicación más autorizada para entender la muerte por sobre otras interpretaciones. Citaremos un registro de clase realizado por la prof. Estela Gómez sobre la práctica de lectura del texto “La reticencia de lady Anne” de Saki:

Ante el texto ‘La reticencia...’ la mayoría hizo comentarios sobre la incomunicación que debía haber en la pareja. La pregunta de un chico ‘¿La muerte del pájaro tiene que ver con la muerte de la mujer?’ sirvió para que otros manifestaran su inquietud sobre cómo había muerto el animal. Alguien dijo que la mujer había muerto por la incomunicación, como un pájaro que no podía cantar¹³⁹.

¿Son Graciana y Lady Ann personajes similares? ¿Mueren por la misma “incomunicación”? Lo interesante es pensar cómo la “incomunicación” (lectura que Saki habilita en su cuento) está funcionando como clave de lectura compartida y aplicada a dos textos distintos, como característica identitaria moderna, como modo de leer las relaciones entre los personajes de la trama. Sin embargo, lo que nos interesa remarcar es que este tema desató una interesante discusión sobre los avances de la medicina hacia fines del siglo XIX. No sólo los alumnos recuperaron los motivos médicos del texto y su registro, sino también articularon una mirada histórica e historizante acerca de las prácticas médicas. En esta línea, a su vez, trabajamos el problema de la inmigración y las relaciones entre género, clase y grupo. El texto despertó, de este modo, otras lecturas más sociales, emancipadas del texto literario pero habilitadas por éste. Estas lecturas acerca de la inmigración de fines de siglo XIX y los problemas de los inmigrantes en la actualidad no fueron, desde mi parecer, deslizamientos de sentido, todo lo contrario, eran interpelaciones pertinentes al texto literario y a la Historia Social Argentina.

Dichas lecturas se repitieron cuando se trabajó “Los Mc Williams y la alarma para ladrones” de Mark Twain (se adjunta copia del texto en el anexo), a pesar de que los estudiantes descubrieron rápidamente el absurdo, y tras nuestras mediaciones¹⁴⁰ recogieron la línea de sentido que enaltecía la fe en el progreso, en el dinero y en el consumo de las nuevas tecnologías, estos temas se abrieron hacia una crítica de la

¹³⁹ Registro de la Comisión 16, EEM Nro. 13, Villa Ballester, 2004.

¹⁴⁰ Entendemos al mediador no como un docente que dice qué leer y cómo en los textos, sino como una persona cualquiera que autoriza, legitima, confirma, deseos de aprender o leer y acompaña al lector en diferentes momentos de su recorrido. Petit, M. *Op. Cit.* (1999) pág. 154-155. En la práctica que analizamos es un docente, pero podría haber sido cualquier otro trabajador cultural, adulto o par.

sociedad de consumo capitalista y los alumnos remarcaron la actualidad, que tenía para ellos, el texto de Twain.

Otros de sus comentarios respecto, específicamente, de la alarma fueron: “Es como con las alarmas de auto”, “o de casas”, “parecen que andan solas”, “andan solas”. Su atención también se fijó en el mecanismo de la alarma: “¿era posible construirlo?” “¿es una alarma mecánica?” Este problema los interpeló: “¿era posible construir tal alarma o había existido un mecanismo similar?”, “¿o era ficción?” Esta cuestión interesó particularmente porque abría una línea de sentido en la que ellos podían leer la verosimilitud en términos teórico literarios. Pues sus saberes tecnológicos les permitieron poner en suspenso sus ideas sobre la Literatura como representativa de lo “real”. Así señalaron que si bien se podía construir una alarma como la que describía el texto, no sería práctica.

5. Conclusiones.

5.1 Prácticas narrativas en la Enseñanza de la Historia.

A lo largo de esta investigación hemos iniciado un recorrido teórico y práctico que se propuso no generar un texto más de ejercicios didácticos pensados como recetas desde un escritorio, ni tampoco hemos sometido la especificidad de nuestro campo, la Didáctica Especial en Historia y Ciencias Sociales a los planteos de los generalistas y psicólogos. Nuestra preocupación central giró alrededor del análisis etnográfico de prácticas literarias y narrativas en la enseñanza de la Historia. Los registros de clase, las observaciones participantes, las entrevistas a alumnos y docentes y los textos producidos por estos, nos permitieron definir, construir y observar tres objetos de estudio que se intervenculan al proponer un posible nuevo modo de enseñanza-aprendizaje en Historia.

Por un lado, en el primer y en el segundo trabajo de campo expuesto, observamos como la teoría del pensamiento narrativo de Bruner, la apelación a la imaginación y los aportes de la didáctica de la empatía, nos proporcionan un marco alternativo y estimulante para articular modos de enseñar Historia que no sólo atrapan a los alumnos en el relato, sino también los obligan a realizar una operación histórica fundamental: hacer presente un pasado que ya no está presente, pero que podemos conocer a través de la lectura y la imaginación, en las prácticas de enseñanza que hacen

a su significación y conocimiento. La disposición literaria y narrativa, nuestra tendencia a contar el mundo para conocerlo y hacérselo conocer a los Otros nos habilita un espacio para discutir con los alumnos cómo categorizan la realidad. También nos permite, como se demostró en el análisis de los escritos de los chicos, conocer cómo se aprehenden los saberes académicos y escolares que enseñamos, cuáles son esos saberes propios que los alumnos ponen en tensión, cómo historizan y reflexionar sobre nuestras enseñanzas en los ejercicios de recreación de contextos y discutirlos en los juegos de simulación, entre otras cuestiones. Y, aunque en estos ejercicios de narración histórica no se aborde un panorama general de la Historia occidental sino, por ejemplo, un caso, un micromundo, una situación particular, una vida, creemos junto con Carlo Guinzburg que esta operación epistemológica puede también generar conocimientos sobre el macromundo. Este historiador propone, relejendo a Marc Bloch, que parte de la metodología de la indagación histórica se refiera a:

un ir y venir continuo entre micro y macrohistoria, entre *close-ups* y vistas extensas o extensísimas (*extreme long shots*), de modo de poner continuamente en discusión la visión total del proceso histórico a través de excepciones aparentes y casos de corta duración¹⁴¹.

De esta manera, se habilita la enseñanza de la discusión entre lo general y lo particular. Asimismo esta propuesta trae al aula la discusión de saberes historiográficos y de la tensión entre la indagación histórica y la imaginación. Dos dimensiones que no se contraponen en absoluto siempre que hablemos de la imaginación como dispositivo de recreación y deducción hipotética. En otras palabras, estas prácticas narrativas nos permiten generar un espacio para la problematización del saber social que creemos que el *código disciplinar* no habilita, y reanudan en el aula, aunque desde otro lugar, las discusiones que vienen sosteniendo los historiadores en las últimas décadas.

Como ya se sostuvo en el “estado de la cuestión”, las prácticas narrativas también pueden propiciar un espacio para el aprender a través del juego o la invención¹⁴², deuda de esta investigación. Sin embargo, pensamos que el juego y especialmente trabajar con aquellas operaciones que irrumpen lo cronológico y abordan la ahistoricidad también son formas de enseñar a historizar. Como dice Andrea Ajón y sus colegas “pensar algo que nunca podría haber sido” nos obliga y obliga a los alumnos

¹⁴¹ Guinzburg, C. *Op. Cit.* (1995), pág. 63.

¹⁴² Ver Frugoni, Sergio. *Imaginación y escritura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

a estudiar distintos contextos históricos para poder establecer las relaciones de ahistoricidad correctas¹⁴³.

Un ejemplo de este tipo de práctica se desarrolló en la ESB 8 del Distrito de La Plata en el año 2005, en un 9no año. Luego de trabajar el período de las revoluciones atlánticas (fines de siglo XVIII – principios de siglo XIX) los alumnos vieron un episodio de *El escuadrón del tiempo* que operaba sobre la figura de Napoleón Bonaparte y luego se les pidió que eligieran un personaje, un “héroe de bronce” de la Historia Argentina del siglo XIX y escribieran un guión de un episodio para dicho *cartoon*. El guión debía seguir la lógica de la serie e incorporar elementos ahistóricos en su trama. En estos textos los alumnos tuvieron que repasar el contexto histórico en el que vivió el actor histórico que eligieron, cruzar elementos de otros tiempos y lugares, y pensar qué modificaciones causales y contrafactuales podían establecerse en el proceso histórico si, por ejemplo, San Martín cruzaba o no los Andes.

Todas estas narraciones que de algún modo recorren los CBC para las Ciencias Sociales, ahora NAP, son el producto de un proceso de enseñanza-aprendizaje compuesto también por otras actividades didácticas que apuntan a la construcción y deconstrucción de conceptos, a poner en tela de juicio saberes escolares cristalizados y a incorporar el conocimiento de los adolescentes sobre lo cotidiano complejizándolo.

Creemos que este tipo de actividad didáctica, la escritura del género novela histórica, desenfoca a los alumnos de sus propios marcos de referencia y aunque estos suelen producir en sus escritos interferencias entre pasado y presente, esta hechura escrita que ellos realizan los lleva a comprender otras mentalidades y a descubrir el cambio y continuidad de la naturaleza social y cultural de las instituciones, creencias y valores humanos. En estas narraciones los alumnos historizan sus saberes sobre lo cotidiano y además imprimen marcas personales sobre sus producciones que ellos mismos reconocen como ficciones. Esto, nos dice algo más acerca de lo que saben sobre la Historia Universal, sino también, nos indica cómo ellos estructuran su mundo social actual y racontan el tiempo histórico, historizan sus saberes para comprender de algún modo el origen de fenómenos sociales y culturales actuales. Además, esta práctica: “escribir”, habilita la reflexión y la manipulación y aprehensión de conceptos científicos remarcando la idea vygotskiana del rol fundamental de la Escuela en la apropiación del lenguaje escrito dentro de los circuitos oficiales. Sin embargo, cabe destacar que ya la

¹⁴³ Ajón, A y otras. *Op. Cit.* (2006).

Sociolingüística y la Antropología Social han dedicado cuantiosos estudios a revisar la idea evolutiva del paso de una sociedad oral a una letrada y han cuestionado el rol de la escuela en dicho paso. En todo caso, en toda cultura, debemos hablar de un continuo oral-escrito y reconocer que existen múltiples vías de alfabetización y no solo la educación formal ¹⁴⁴.

En otras palabras, “escribir y leer” componen una dupla que es necesaria trabajar en las clases de Historia y Ciencias Sociales. De este modo, volviendo a la escritura de narraciones históricas, consideramos que hacer hincapié en las producciones escritas de los alumnos sean de corte académico o literario y en la enseñanza de una lectura especializada que problematice la densidad semántica de los textos, puede contribuir a la apropiación del saber disciplinar desde una perspectiva crítica, desde la apertura de otros marcos de significación como bien dice Henry Giroux ¹⁴⁵. Dicho autor, sostiene que la mayor parte del tiempo de una clase, debería ser dedicada a observar un fenómeno desde distintos marcos de referencia. Esta herramienta interpretativa y conceptual, el uso que los alumnos hagan de ella, puede llevarlos a “tratar el conocimiento como algo problemático”, como “un objeto de indagación”.

De este modo, las prácticas narrativas de enseñanza de la Historia también presuponen un trabajo comprometido con la escritura. Sostenemos, que para la mayoría de los chicos, a pesar de las múltiples vías de acceso a la alfabetización, la escuela constituye una suerte de puerta fundamental para ingresar a la cultura escrita y que la producción de conocimientos puede asumir distintas formas textuales. A través del pedido de distintos tipos de textos podemos, en las clases de Ciencias Sociales e Historia, también ejercitar la escritura y enseñar su versatilidad. Como dicen Maite Alvarado y Marina Cortés, debemos pensar qué hace realmente la escuela secundaria para generar prácticas de escritura que tiendan a la creación-producción y no a la repetición ¹⁴⁶. En sintonía, las prácticas de escritura narrativa de ficciones históricas tienden a obligar a los chicos a realizar un trabajo intelectual distinto del “copiar de acá hasta acá”.

Sin embargo, también hemos observado las limitaciones que puede tener esta propuesta didáctica. Por ejemplo, cuando trabajamos con sectores desfavorecidos ocurrió que los alumnos actualizaron de manera más nítida el “juicio profesoral” y

¹⁴⁴ Cf. Rockwell, Elsie. “La otra diversidad: historia múltiples de apropiación de la escritura”. En: *Divers Cité Langues*. Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>

¹⁴⁵ Cf. Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós, 1990, pág. 109.

¹⁴⁶ Alvarado, M y Cortés, M. *Op. Cit.* (2002).

tendieron a cuartar ya de antemano sus propias libertades de interpretación pues buscaban un resultado seguro, o prefirieron no realizar la tarea.

Respecto al texto de Manuela, un caso paradigmático sobre el despertar de otros sentidos que este tipo de actividades de escritura narrativa puede generar, no podemos decir que la alumna no comprendió la consigna, sino que estamos en presencia de un sujeto que opera sobre la consigna modificándola a su antojo, y esto discute la poca “creatividad” o “facultades” que se le atribuyen a los sujetos de escasos recursos económicos. Sandra María Sawaya ha trabajado sobre este tema en las fabelas de San Pablo investigando cuáles son los usos del lenguaje verbal y ha revelado que estos son muy complejos y ricos. Sawaya trabajó con un grupo de chicos de entre 3 y 12 años que por distintos motivos se encontraban alejados de la escuela, y con ellos mantuvo una serie de encuentros guiados por la idea de revisar los supuestos cognitivistas que hablan de las carencias cognitivas de los niños de clases populares.

Una de las principales características que encontramos en ese grupo fue la complejidad con que los niños se valen del lenguaje oral: ellos hacen usos identificados con formas de abstracción como el uso de las metáforas, juegos de palabras, bromas y mofas para disuadir al adulto de las agresiones, para convencer al interlocutor de lo que está siendo dicho; conquistar su lugar en el mundo de los adultos; construir su historia personal y su identidad¹⁴⁷.

Retomando también la importancia de la escritura en la construcción identitaria, debemos decir que Manuela posee trastornos hormonales que han retrasado su crecimiento físico y padece rosácea. Vemos cómo esta alumna necesitaba decir algo más acerca de sí misma y sus deseos, interpretar caminos posibles que tengan que ver con el amor, la figura, la aceptación social. Retomando sus palabras: *golpeo y golpeo hasta que se le balla todo lo que tenía y quedo como nueva quedo más bella*. Como dice la etnógrafa y psicoanalista francesa Michèle Petit la lectura, y nosotros agregaríamos la escritura, permiten que el sujeto se diga, se describa, se subjetive, que enuncie su propia historia¹⁴⁸, como también lo dijimos con Sawaya más arriba. De este modo, pensamos que la escritura como uno de los códigos del lenguaje, como práctica social al igual que la lectura, permite que los sujetos se construyan y se auto-habiliten hacia nuevos caminos explorables, interpretando y reinterpretando sus prácticas y la realidad o las realidades de su cotidianeidad.

¹⁴⁷ Sawaya, Sandra. M. “Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista” En *Educação e Pesquisa*. V.26 n.1 São Paulo enero/junio 2000, versión digital, pág. 4. (La traducción es nuestra).

¹⁴⁸ Cf. Petit, Michèle. *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE, 2001 pág. 112 – 15.

5.2 Prácticas de Lectura en la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Asimismo, hemos explorado otra dimensión de la enseñanza en Historia y Ciencias Sociales que es aquella que tiene que ver con la lectura. Acordamos con Roger Chartier y con Elsie Rockwell, quienes entienden que la lectura es una práctica sociocultural históricamente construida y no una habilidad o capacidad mental que se adquiere de una vez y para siempre que permite comprender literalmente la palabra escrita. Creemos y hemos demostrado que aunque los textos pensados específicamente para la enseñanza de las Ciencias Sociales no tienen tanta carga multiséntica como los textos literarios, generan también múltiples sentidos y apropiaciones. Estas apropiaciones diferenciadas tienen que ver con la manera en la que los textos se leen, en voz alta o en silencio, de a dos, en grupo, solos, sin o con un diccionario al lado, sin o con una guía de orientación de lectura previa, en el hogar, para otros, etc. Las maneras de leer pueden habilitar o desdibujar los objetivos de enseñanza que se plantean los docentes; así como también actuará en las prácticas de enseñanza la materialidad de los textos, sus tapas, texturas, dibujos que pueden ser leídos, o ¿qué sucede con el texto fotocopiado?

Retomando algunos aspectos señalados más arriba podemos decir que el texto trabajado en clase, *La Conquista de América*, no llegó a sobrepasar la “autoridad” de la profesora a cargo del curso, primero, porque las tareas abordadas por la docente, no tendían a aprobar la reproducción literal de la palabra escrita, y segundo, porque la mediación docente del significado del conocimiento jugó un rol central en la práctica de lectura observada. La profesora constantemente seleccionó, amplió, replanteó, repuso significados, a medida que leyó el texto, en voz alta, junto con sus alumnos. Podemos observar cómo el texto escrito no determinó una relación unívoca con los alumnos, pues la práctica de lectura se desarrolló sobre un contexto de creencias específicas compartidas en el aula acerca de lo que era leer un texto de Ciencias Sociales.

Asimismo, Roger Chartier utiliza el término “apropiación” para hablarnos acerca de la multiplicidad de interpretaciones, usos y comprensiones de los textos escritos¹⁴⁹. Y afirma que la “apropiación” del lector “es una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva de sentido...”¹⁵⁰. Hemos intentado ejemplificar, más arriba,

¹⁴⁹ Cf. Chartier, R. *Op. Cit.* (1999), pág. 162.

¹⁵⁰ Chartier, Roger. *Forms and meanings*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1994, pág.9, (la traducción es mía).

cómo los alumnos en las clases de Ciencias Sociales ponen en juego los mecanismos de apropiación de sentidos para reconstruir y reorganizar inventivamente sus conocimientos. De este modo, algunos alumnos fueron atrapados fuertemente por la idea del naufragio de Cristóbal Colón, cuando esto era solo un dato anecdótico. Asimismo, otros chicos, tendieron a cargar el texto con animales de la mitología bajomedieval y o transformaron el vocabulario específico en uno más actual. Como dijo Berenice, Colón no firmó un contrato o una capitulación con la reina Isabel, sino un “decreto”.

Por último, volviendo nuevamente a Chartier y a las maneras de leer de los alumnos y de los sujetos en general: en silencio, en voz alta, solos, compartiendo el material, buscando la reproducción de alguna información puntual, comentada, mirando las ilustraciones, etc., estas maneras, también pueden determinar la relación de un alumno con la lectura y la palabra escrita. A veces, ciertas prácticas pueden alejar a los alumnos de la lectura y/o del mundo de la escritura, como sucedió en el caso citado más arriba de Vanesa y Betina. Por esto mismo, prestar atención a esta dimensión es imprescindible para generar la inclusión de la mayoría de los alumnos en los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren en la educación formal.

En síntesis, los aportes de la Historia de la Lectura, especialmente los cuatro conceptos enunciados y trabajados: *apropiación, materialidad del texto, maneras de leer, y creencias acerca de la lectura*, como dice Rockwell¹⁵¹ son fundantes para analizar las prácticas de lectura específicas en contextos específicos y proponen un nuevo aporte para comenzar a conocer cómo leen nuestros alumnos en las clases de Ciencias Sociales.

5.3 Prácticas de Enseñanza de la Historia a partir de la historización de los sentidos literarios en las clases de Literatura.

Finalmente, en el último trabajo de campo, nos propusimos partir desde un recorrido didáctico epistemológico poco explorado pero que abre una nueva línea de investigación para vincular las didácticas específicas. Supusimos que si la Literatura muchas veces es considerada como fuente para la investigación histórica, recurso que, no se ha analizado propiamente en esta tesis, por qué no podríamos preguntarnos por la

¹⁵¹ Rockwell, E. *Op. Cit.* (2005).

posibilidad de activar un camino inverso. ¿Es posible enseñar Historia en las clases de Literatura y pensar que los sentidos literarios están contruidos históricamente y que la Historia puede entenderse como una clave densa de lectura? La experiencia desarrollada en la Escuela Media 20 del Distrito de Villa Ballester – General San Martín (Prov. de Bs. As.) nos ha llevado a creer que sí.

El relato, aunque sintético de algunas de las experiencias de lectura del curso de Articulación de la Escuela Media / Polimodal con el Nivel Superior, nos interpeló acerca de qué nuevos caminos puede señalar la lectura cuando los alumnos no están obligados a desplegar una lectura escolar basada en el análisis de lugares y personajes, por ejemplo. O tampoco están cotejando en el texto una doxa de saberes crítico-literarios previamente aprendidos. Por ejemplo, no era absolutamente necesario para los alumnos saber si Eduardo Wilde en sus cuentos que retoman las historias de amor se ríe de las novelas sentimentales del siglo XVIII o no. Por el contrario, el realismo y sus distintas manifestaciones incluyó a los jóvenes en discursos compartidos sobre el amor, la familia, la ciencia, la tecnología, el capitalismo, sean estos discursos críticos o hegemónicos, y lo hizo desde sus soluciones estéticas y elecciones específicamente literarias. De este modo, siguiendo a Beatriz Sarlo, entendemos que los modos de lectura de Literatura a los que nos referimos no entienden sólo a la Literatura como un depósito de contenidos e informaciones. La Literatura habla acerca de la realidad de manera no explícita, “no puede ser leída haciendo abstracción de su régimen estético”, y su riqueza se encuentra justamente en sus dimensiones estéticas, disposiciones poéticas, semánticas, etc., en el modo en el que la Literatura construye específicamente sentidos¹⁵².

Citamos el diario de clase que hemos utilizando para este trabajo en el que la profesora a cargo dice lo siguiente, en relación con la lectura de “La historia del inválido” de Mark Twain (se adjunta copia del cuento en el anexo):

Por último, pasamos a Twain “La historia del inválido”, les encantó (a los estudiantes) ver en el cuento cómo los personajes quedan atrapados por su propia lógica. -“Sabían lo que hay ahí por eso no abren la caja y se fijan”. -“Confiraron en que no podía haber una equivocación”. -“Desconocían los olores”. -“Si conocían de olores podrían haberse dado cuenta”. -“La fiebre fue psicológica porque estuvieron afuera... no podría haber sido tifoidea jamás”-. Fueron algunos de los comentarios. A su vez, el problema acerca de los límites de lo conocido o del conocimiento que tenemos acerca de la realidad, realmente, dejó a los alumnos preocupados, pensando. De este modo, volvimos sobre otras esferas del saber: las creencias populares, el fetichismo y la religiosidad. Los alumnos trajeron ejemplos de sus vidas cotidianas que daban

¹⁵² Sarlo, Beatriz. “Literatura e historia”, en: *Boletín de Historia Social Europea*, Nro. 3, La Plata, pág. 33.

cuenta de esos modos de conocer la realidad que no son propios del pensamiento lógico causal científicista¹⁵³.

Nos quedamos con estas últimas palabras a modo de conclusión, pues ¿acaso el realismo habilita lecturas sobre otras esferas del saber, abre la discusión sobre el mundo de lo “real” e incorpora otras narrativas sin la necesidad de que el lector sea un especialista? Pues parece que sí; invita a vivir, como dice Angenot, un simulacro cargado de legitimidad, aún mayor cuando en esta literatura decimonónica se reconocen elementos de época, reconstrucciones ambientales precisas que dejan ingresar el discurso histórico que es “objetivo” para los jóvenes que han experimentado la escolarización prolongada ya que la “mirada modelizada” de la Historia sostiene que esta cuenta lo que “realmente” pasó. Según Bourdieu, el modo en que miramos los artefactos culturales se aleja de la idea de la existencia de una “mirada pura”, pues durante nuestra escolarización prolongada distintos agentes nos enseñan a mirar de una manera particular, “modelizada”. Ejemplo: nadie negaría el genio pictórico de Pablo Picasso, pero sin embargo, se nos enseña a gustar de él y a considerarlo un gran artista plástico¹⁵⁴. Se nos enseña que la Historia es real y verdadera, y que la Literatura es pura ficción. Lo interesante sería plantearles a los alumnos cuál es el origen de estos pactos y cuáles son sus supuestos. Creemos que es posible habilitar en la escuela nuevas preguntas y nuevas líneas de indagación que enriquezcan el conocimiento de todos.

¹⁵³ Crónica del 3er encuentro del Curso de Articulación de la escuela Media/Polimodal con el Nivel Superior, realizado en la E.E.M.M. nro. 20 de la localidad de Villa Ballester, prov. de Buenos Aires, año 2004.

¹⁵⁴ Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama, 1995, pág. 423 – 424.

Bibliografía:

- Akkari, A. (1999) "Piaget y Vigotsky: convergencias y divergencias". En: *Revista Irice* nro. 12, Rosario.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001) "La escritura en la universidad, repetir o transformar". En: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, año 1, nro. 1, septiembre del 2001, pág.
- Amézola, G. (1999) "La quimera de lo cercano. Sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de Historia". En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* Nro. 4, Universidad de los Andes, Venezuela.
- Angenot, M. (1998) "Retórica del discurso social", en: Angenot Marc. *Interdiscusividades. De hegemonía y disidencias*. Córdoba, UNC.
- Auerbach, E. (1950) *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. México, FCE.
- Barthes, R. (1999) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós.
- Benejan, P. y Pagès, J. (coord.) (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE.
- Beterly Busquets, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama.
- Bruner, J. (1991) *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires, FCE.
- (1999) *La importancia de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- (1987) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- Burke, P. (1991) *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza.
- Carretero, M. (1993) *Constructivismo y educación*. Zaragoza, Ed. Luis Vives.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.

- Chartier, R. (1999) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México, FCE.
- (1999) *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa.
- (1995) *Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora.
- Chevallard, I. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- Cuesta Fernández, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- De Certau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- Denkberg, A. y Finocchio, S. (1999) *Presente y pasado del trabajo. Cambios, continuidades, perspectivas*. Buenos Aires, Ediciones La Llave.
- Egan, K. (1994) *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. México, Ed. Morata.
- (1991) *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ediciones Morata.
- Finocchio, S. (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel.
- Fioriti, Gema (comp.) (2006) *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila – UNSAM.
- Foucault, M. (1970) *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gallart, M. A. (1999) *La construcción social de la escuela media*. Buenos Aires, La Crujía.
- Geertz, C. (1994) *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós.
- Guinzburg, C. (1995) “Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella”. En: *Entrepasados. Revista de Historia*, Buenos Aires, Año V, Número 8, pág. 51 – 73.
- Jackson, R. (1986) *Fantasy. Literatura y subversión*. Buenos Aires, Catálogos.

- Jitrik, N. y Gramuglio, M. T. (2002) *Historia crítica de la literatura argentina: el imperio realista*. Buenos Aires, Emecé.
- Hobsbawm, E. (1998) *Sobre la Historia*. Barcelona, Crítica.
- Lukacs, G. “¿Narrar o describir? Contribución a la discusión sobre el naturalismo y el formalismo. En: Altamirano C. y Sarlo, B. (comp.) (1977) *Literatura y sociedad*. Buenos Aires, CEAL.
- Moglia P. (1995) *Significación y sentido. La tarea de enseñar Historia en la escuela media*. Universidad de Buenos Aires, Extensión Universitaria. Programa UBA y los Profesores.
- Neufeld, M. y Thisted, J. (comp.) (1999) “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires. Eudeba.
- Petit, M.(2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE.
- (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, FCE.
- Rockwell, E. (coord.) (1995) *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- (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, pág. 12 – 31.
- Sarland, C. (2003) *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México, FCE.
- Sawaya, S. (2000) “Alfabetização e fracaso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção constructivista”. En: *Educação e Pesquisa*. San Pablo, v. 26, n. 1, pp. 67 – 81.
- Stone, L. (1984) *El pasado y el presente*. México, FCE.
- Terán, O. (comp.) (1995) *Michel Foucault: discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- Trepat, C-A. (1995) *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona, ICE – Graó.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona, Gedisa.

ANEXO