

# Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases

por *Karina Benchimol*

Universidad Nacional de General Sarmiento

---

## Resumen

La lectura es una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Son conocidos los problemas que afrontan los alumnos para comprender textos históricos, y por eso –entre otras razones– resulta necesario concebir a la lectura como contenido de enseñanza de la Historia. Los aportes de las investigaciones psicolingüísticas permitieron modificar la concepción acerca de la lectura desde dos puntos de vista: se pasó de entenderla como un proceso de descifrado de lo escrito a un proceso de construcción de significado. A la vez, dejó de ser conceptualizada como un conjunto de habilidades para ser interpretada desde una teoría de comprensión global. Actualmente se caracteriza a la lectura como un proceso de construcción de significados y se ha puesto en evidencia que los conocimientos previos del lector sobre la temática del texto constituyen uno de los factores determinantes de la particular interpretación que realiza (Smith, 1983; Goodman, 1982). Construir el significado de un texto de historia supone construir los conceptos, crear y recrear representaciones sobre los hechos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo (Aisenberg, 2003). Este trabajo presenta avances de una investigación que busca construir conocimiento sobre las representaciones de los docentes acerca del papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de Historia. Las preguntas que orientan esta investigación son: ¿Qué representaciones tienen los profesores de la Escuela Secundaria sobre el papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia? Cuando utilizan textos, ¿qué supuestos subyacen a las propuestas didácticas? Se trata de un estudio exploratorio, abordado desde una lógica de investigación cualitativa. En el análisis de las entrevistas realizadas encontramos ideas, percepciones y referencias a prácticas que responderían a concepciones habituales de la enseñanza tradicional de la historia, y otras que estarían influenciadas por los nuevos desarrollos teóricos sobre el tema, difundidos en los últimos años en espacios de formación y en bibliografía sobre las prácticas de lectura en contextos de estudio. Hasta el momento, se han construido dos modos básicos de concebir la relación de la lectura con la historia por parte de los profesores: una relación de interioridad y una de exterioridad. En articulación con cada una, se pueden encontrar diferencias en las concepciones sobre la lectura, en las interpretaciones acerca de las dificultades de lectura y aprendizaje de los alumnos y en las propuestas de enseñanza en las clases de Historia.

### **Palabras clave**

Lectura, enseñanza de la historia, representaciones de los docentes.



## History teachers and the role of the reading in their classes

### **Abstract**

Reading is an essential tool in teaching and learning history. The problems that students face in the comprehension of historical papers are well known, and thus –among other reasons– it is necessary to include reading as a part of the subject. The contributions of Psycholinguistic investigations allowed modifying the conceptions about reading from two different points of view: it went from a deciphering process of the written letters, to a construction of meaning. At the same time, it has ceased to be conceptualized as a set of skills, to be interpreted from a theory of global understanding. Currently, reading is characterized as a process of meaning construction. It has been left in evidence that the previous knowledge on the subject establishes one of the decisive factors of the particular interpretations made by the reader (Smith, 1983; Goodman, 1982). Setting up meaning of a history textbook, implies building concepts, create and recreate representations about facts, and reorganize the previous knowledge adding new information (Aisenberg, 2003). This project introduces advances of an investigation that seeks building knowledge about the current concepts from the teachers about the role of reading in teaching and learning history. The questions that guide this research are: What representations do the High School teachers have on the role of reading in teaching and learning history? When using textbooks, which are the underlying concepts to the educational techniques? This is about an exploratory study, approached from a qualitative logic investigation. In the analysis of the first interviews done, we found ideas, perceptions and references to practices that fitted traditional conceptions of teaching history, and others influenced by the new theoretical developments on the subject, widespread in the last years in training institutes and the bibliography about the reading techniques in educational contexts. So far, there has been built two basic styles of conceiving the relation between reading and history by the teachers: an internal and external relation. In association with each, it is possible to find differences in the conceptions about reading, in the interpretation of reading difficulties and students' learning, and the teaching techniques used in history classes.

### **Keywords**

Reading, teaching and learning history, teachers beliefs.



La lectura es una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Son conocidos los problemas que afrontan los estudiantes para comprender textos históricos, y por eso –entre otras razones– resulta necesario enseñar a los alumnos a leer estos textos en las clases de historia.

Este artículo<sup>1</sup> presenta avances de una investigación que se desarrolla en la Universidad Nacional de General Sarmiento,<sup>2</sup> que busca construir conocimiento sobre las representaciones de los docentes acerca del papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de Historia. Las preguntas que orientan esta investigación son: ¿qué representaciones tienen los profesores de la Escuela Secundaria sobre el papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia? Cuando utilizan textos, ¿qué supuestos subyacen a las propuestas didácticas? Se trata de un estudio exploratorio, abordado desde una lógica de investigación cualitativa.

Los docentes se desenvuelven con diferentes tipos de saberes. Además de los teóricos, varios autores se refieren a saberes de otra índole que denominan “saberes prácticos” (Perrenoud, 1994), “esquemas de acción” (Gimeno Sacristán, 1992), “conocimientos en la acción” (Schön, 1992) que no necesariamente son conscientes. Perrenoud plantea que para la formación de las competencias y del habitus de los docentes, se necesita atender a “los esquemas de reacción, de apreciación, de percepción, de decisión de los enseñantes”.

Estudiar las representaciones de los docentes constituye un problema relevante en la investigación educativa. Comprender la complejidad de la práctica docente requiere de múltiples perspectivas (Guyot, 1999). Si bien debe articularse con otros ejes de análisis, conocer las representaciones de los docentes resulta necesario para comprender lo que sucede en las aulas, y repensar los espacios de formación inicial y continua.

*“Relevar los saberes que informan la actuación docente e influir sobre ellos de algún modo parece ser un cometido necesario, a la par que difícil, para la formación. Necesario porque se trata de contribuir a develar los supuestos que sostienen la acción, para enriquecerla y reorientarla; difícil porque se trata de saberes de distinto tipo y con diferente grado de conciencia en la reflexión que sobre su propia práctica pueden realizar maestros y profesores.” (Diker y Terigi; 1997:109-110)*

Para el estudio de las representaciones de los docentes resultó necesario referirnos al concepto de representación social, acuñado por Serge Moscovici en 1961. Moscovici (1979) define las representaciones sociales como

*“... una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.” (Moscovici, 1979:17-18)*

Tomás Ibáñez señala que las representaciones sociales son, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente:

*“En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo, la realidad. (...) En tanto que pensamiento constituyente, las representaciones no sólo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración.” (Ibáñez, 1988:37)*

Resulta interesante entonces comprender las representaciones<sup>3</sup> de los profesores atendiendo tanto a las creencias que construyen en relación con el papel de la lectura de textos en Historia, como a la justificación de lo que los docentes hacen cuando se enfrentan con los problemas de comprensión de los textos por parte de sus alumnos, justamente porque estas representaciones se relacionan con las propuestas que desarrollan en las aulas con los textos que les dan a los estudiantes.

### **¿Qué es “leer”?**

Los aportes de las investigaciones psicolingüísticas de los años '70 y '80 permitieron modificar la concepción acerca de la lectura desde dos puntos de vista: se pasó de entenderla como un proceso de descifrado de lo que está escrito a un proceso de construcción de significado. A la vez, dejó de ser conceptualizada como un conjunto de habilidades para ser interpretada desde una teoría de comprensión global. Las investigaciones psicolingüísticas caracterizaron la lectura como un proceso de construcción de significados y pusieron en evidencia que los conocimientos previos del lector sobre la temática del texto constituyen uno de los factores determinantes de la particular interpretación que realiza (Smith, 1983; Goodman, 1982)

La lectura no es una habilidad única y homogénea; está muy relacionada con cada disciplina, tipo de texto, propósito lector, etc. “Convertirse en letrado en determinado campo es aprender a compartir un ‘paradigma’. Para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de una comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción” (Olson, 1998:133).

### **¿Qué significa “leer en historia”?**

Comprender historia es comprender experiencias y mundos diferentes de los que conocemos, experiencias y mundos ausentes (Audigier, 2003). La lectura de textos es una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en tanto es un medio fundamental para acceder a las reconstrucciones de esos “mundos ausentes” presentadas desplegadas en los textos. Beatriz Aisenberg plantea que leer historia es aprender historia en tanto que

*“construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo.” (Aisenberg, 2005a)*

Suponíamos al comenzar la investigación que hay una idea vigente en la enseñanza usual, según la cual formar lectores autónomos es entendido como dejar a los alumnos leer en soledad (Lerner, 2002; Aisenberg, 2005a). Esto se contrapone con avances de investigación didáctica, que muestran que “para iniciar a los alumnos en una formación progresiva como lectores

autónomos en Historia es preciso un intenso acompañamiento de los docentes” (Aisenberg, 2005a.) con intervenciones que ayuden a los alumnos a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y que brinden la información necesaria que no está en el texto y que es indispensable para comprenderlo. La formación de lectores autónomos no debe ser entendida como dejar a los estudiantes que lean solos (Lerner, 2002).

*“si pretendemos que los alumnos aprendan historia al leer, por un lado es preciso promover en el aula un trabajo genuino de reconstrucción, trabajo en el que los alumnos puedan establecer intensas relaciones entre su mundo (y sus conocimientos) y los mundos históricos desplegados en los textos. Y, por otro lado, resulta fundamental brindar la ayuda que los alumnos necesitan para afrontar las dificultades que se les plantean en la lectura (Aisenberg, en prensa).”*

Cuando no se enseña a leer, cuando no se generan espacios en la escuela para que los estudiantes se apropien de las diversas modalidades de lectura, la escuela no brinda a todos los alumnos las mismas oportunidades que necesitan para aprender. Algunos estudios sociológicos e históricos muestran que llegan a ser practicantes de la lectura y la escritura en el pleno sentido de la palabra sólo aquellos que las heredaron como se heredan los patrimonios familiares (Hébrard, 1993; Lerner, 2004). Es decir, que cuando no se enseña a leer en Historia, se genera una mayor discriminación en la escuela, dado que los alumnos afrontan dificultades para la comprensión de los textos (y fracasan en los estudios por ello), y no se les brindan herramientas para que puedan aprender y superar progresivamente esta dificultad. Por eso podríamos afirmar que la “no enseñanza” de la lectura se convierte en un factor de discriminación y debe ser considerado un problema educativo.

### **Algunos avances de la investigación**

La investigación está en curso. Hasta el momento hemos realizado diez entrevistas en profundidad a profesores de historia del conurbano bonaerense, que tuvieron como base un guión semiestructurado. En el análisis de estas primeras entrevistas encontramos, por un lado, ideas, percepciones y referencias a prácticas que se corresponden con concepciones habituales de la enseñanza tradicional de la historia y, por otro lado, ideas, percepciones y prácticas que parecen estar influenciadas por los nuevos desarrollos teóricos sobre el tema, difundidos en los últimos años en espacios de formación y en bibliografía sobre las prácticas de lectura en contextos de estudio. En ocasiones, ambos tipos de ideas se superponen, yuxtaponen y hasta entran en tensión, con distinto grado de conciencia por parte de los profesores. Es decir, encontramos en los mismos docentes ideas y prácticas correspondientes a diferentes concepciones sobre la lectura. Esto parece mostrar que los nuevos enfoques han trascendido los circuitos de la academia y también son difundidos en otros ámbitos como la formación docente o la bibliografía para docentes.

El análisis preliminar de los datos recogidos nos permite realizar algunas aproximaciones a la descripción y comprensión del objeto de la investigación; es decir, a las representaciones de los docentes sobre el papel de la lectura en el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Para

ello, se atendió en el análisis de las entrevistas a cómo los sujetos refieren al uso de los textos en las clases, a cómo describen la comprensión de los textos por parte de los estudiantes de escuela secundaria, a las propuestas que llevan a cabo con los textos, qué términos utilizan y con qué sentidos, etc.

Hasta el momento, consideramos que habría, por parte de los profesores, dos modos básicos de concebir la relación entre la lectura y la historia: una en la cual la lectura es representada como una *herramienta externa a la historia*, y otra en la cual es representada como *herramienta interna de la historia*. Cada uno de estos modos relacionales se articularía a su vez con diferentes percepciones sobre la lectura y, por ende, también con diversas interpretaciones acerca de las dificultades de lectura y aprendizaje en los alumnos y con diferentes propuestas de enseñanza en las clases de Historia.

Presentamos a continuación cómo se presentan estos dos modos de concebir la relación entre lectura e historia:

A. Cuando se representan a la lectura como una herramienta “externa” a la historia, los docentes suelen reunir las siguientes concepciones o representaciones:

Consideran que la lectura consiste en una habilidad general y que habría una capacidad denominada “comprensión lectora” factible de aplicarse a cualquier situación:

Si tenés comprensión lectora, podés comprender el texto de historia, de naturales, de matemática, de física, o de filosofía” (Antonio). Entienden que la lectura debería ser aprendida en los primeros años de la escuela: “... debería ser de la primaria. No, no, debería ser de primero y segundo. (...) Sí... es decir, no...este... debería, sí, debería venir desde antes sino perdemos mucho tiempo en el camino, ya en la escuela secundaria deberían estar en otra cosa (Juan).<sup>4</sup>

Suelen referirse a la lectura (a las situaciones de lectura en clase, a los problemas de los alumnos con los textos, etc.) sin mencionar aspectos de la Historia:

N: — (Los estudiantes tienen)...problemas pero no sobre la historia, sino problemas en cuanto a... análisis de texto.

E: — ¿A qué llamas análisis de texto?

N: — Que no pueden sacar una idea principal de un texto, que no saben ubicar una hipótesis... (Natalia).

B: — (...) me di cuenta era que era un problema de lectura de ellos, ¿me entendés?... porque si vos tenés claro un proceso, te lo van a preguntar de veinticinco maneras pero vas a entender a qué proceso alude...eh...y lo terminé...o sea...digo...no es que hay que despojarse de las responsabilidades, me parece que las responsabilidades son compartidas.

E: — Y cuando decís: un problema de lectura de ellos, ¿en qué consistiría ese problema?

B: — La falta de lectura, a la falta de lectura. (Bárbara).

Consideran que la lectura es algo sencillo y que el significado se encuentra en los textos, y por lo tanto explican las dificultades de lectura por parte de los alumnos como falencias por su vagancia, por su incapacidad o por mala formación en los niveles anteriores:

— Sí... y lo que pasa es que ellos (los alumnos) responden muy poco en ese sentido de querer leer, porque ya te digo, ellos piensan que la respuesta de un cuestionario tiene que ser del primer párrafo hasta el primer punto, y les digo, no... no es así... Lean, lean... ellos quieren que uno les dé la respuesta...

E: — ¿Por qué creés que los chicos piensan esto?

M: — No sé... la verdad todavía no encuentro la respuesta...pero es... para mí es vagancia de ellos de no querer comprender (Mirta).

Plantean que la lectura es importante para aprender historia, pero no son ellos quienes deben ocuparse de enseñarla:

Yo creo que debería entrar a la secundaria ya sabiendo, eh... o por lo menos comprendiendo textos básicos (Antonio).

No se puede... porque necesita una ayuda extra. No todo el profesor de Literatura, porque el profesor de literatura también tiene sus objetivos como... el contenido del espacio curricular... pero si hubiese una materia que sea lectocomprensión... ahí todos ayudaríamos y creo que sería mucho más rico... la enseñanza en historia (Analía).

Estas características se corresponden en gran medida con la concepción usual acerca de la lectura (Dubois, 1989), en la cual se supone que la lectura es un proceso divisible en sus partes componentes —la comprensión es sólo una de esas partes—, que el significado está en el texto y que el lector es ajeno al texto y su función consiste en extraer el sentido del mismo a partir de comprender sus palabras y oraciones. La lectura es comprendida como una habilidad que es factible de ser enseñada más allá de los contenidos de los textos. Asimismo, el sostener que la enseñanza de la lectura corresponde al nivel primario se relaciona con que ésa ha sido una de las principales funciones del nivel, ya que hace pocos años se ha comenzado a entender la lectura relacionada con cada área de conocimiento.

**B.** Cuando se representan a la lectura como una herramienta “interna” a la historia, los docentes suelen reunir las siguientes concepciones o representaciones:

Consideran que la lectura es un proceso complejo. También entienden que la lectura implica un proceso de construcción de conocimientos en relación con el área.

E: — ¿Hay diferencias entre leer un texto de historia, leer una novela, un texto literario, una noticia...?

C: — ¿Que hay diferencias? Sí, claro. (...) No es lo mismo porque bueno, en primer lugar los libros de historia dependen...o sea, uno cuando lee un libro de historia, tiene las citas como

la parte fundamental ¿no?, las citas y a las fuentes...es un recurso que uno no lo ve en otro tipo de textos. Este...el tema de que las fuentes también...son distintos tipos de fuentes... sí, hay diferencias. Y bueno, en la redacción, en la descripción de los procesos ¿no? Y que dependen claramente de quien lo escribe ¿no? (Carolina).

E: — ¿Consideras que hay diferencias entre saber leer un cuento, un texto de historia, una noticia?

V: — Eh...sí, yo creo que sí. Porque la literatura tiene muchas más metáforas, seguramente, que un texto histórico. No quiere decir que un texto histórico no tenga metáforas, porque las tiene, pero en un cuento o en una novela, seguramente aparecen imágenes metafóricas... más abundantes. Y después hay otra cuestión: una novela no tiene porqué decir cosas que en la reconstrucción del pasado histórico sean... — (silencio) — ...no diría verdaderas, pero sí que se puedan corroborar digamos. La novela puede inventar lo que quiera. En una producción de texto histórico, uno no puede inventar lo que uno quiere, digamos; a menos que esté utilizando alguna de esos métodos que se utilizan con hipótesis contrafactuals, pero en realidad se pone bien en claro que se está utilizando una hipótesis contrafactual para poder sacar una serie de conclusiones respecto de lo que se sabe en la reconstrucción que ha acontecido (Valeria).

Al referirse a la lectura (a las situaciones de lectura en clase, a los problemas de los alumnos con los textos, etc.) mencionan constantemente aspectos de la historia como campo de conocimiento: autores, las características los textos de historia, los contenidos, etcétera.

Lo que pasa es que a todos nos cuesta leer, no sólo a los chicos. Yo creo que implica un ejercicio... si, no es una tarea fácil, pero...en sí misma no es una tarea fácil. No creo que sea “a los chicos”. Implica varios ejercicios: ponerse en el lugar de..., tratar de tener conciencia de que los conceptos no son conceptos estáticos sino que van cambiando, van variando, o sea... cuando uno quiere definir algo, en realidad no es tan fácil definir, sino que las definiciones... van variando: ¿qué era el imperialismo en el siglo XIX, y qué es hoy?, ¿qué significa ser un país imperialista hoy, no?... Digo... Es una tarea compleja. No es que los chicos no puedan, pero bueno, forma parte de un hábito. (Carolina)

Consideran que es necesario “saber para leer” (Aisenberg, 2005), en tanto entienden que disponer de conocimiento histórico funciona como una herramienta para comprender la nueva información presente en los textos.

(Para leer) en el caso de historia, hay que manejar los conceptos (...) que hacen a la disciplina y hay que tener una idea de...del proceso histórico. No es que, abro... y a donde cae leo y entiendo. (...) Y además, también, entender que en todos los textos de tipo informativo ¿no? Con el diario o con un libro de historia, el que escribe tiene una intencionalidad. Me parece



que captar eso, y trabajar sobre eso es importante porque eso nos permite entender por qué, de repente, puede haber dos textos que hablen sobre un mismo proceso histórico y lleguen a conclusiones diferentes (Santiago).

(...) cuando les llevé para entender un texto de la Revolución Industrial, un texto de Marx que hablaba de las manufacturas y demás... también llevé algo de Furet y demás, ellos es como que choca mucho. Entonces lo que yo hago es, sí llevarles esas fuentes pero una vez que ya entienden el proceso (Analía).

(...) para poder leer historia hay que saber el vocabulario específico. Y el vocabulario específico tiene que ver con la parte de la historia a la cual, digamos, uno está haciendo referencia. (...)

E: — Y esto es algo que habría que tener en cuenta cuando uno está leyendo un texto, por ejemplo.

V: — Absolutamente. (...) El conocimiento, las categorías... son situadas. Hay un tiempo y hay un espacio en el cual historiadores han, desde lo que es la cuestión epistemológica y de teoría de la historia, se han concebido conceptos, y esos conceptos están situados. Y esos conceptos no se enseñan fuera del período y ese espacio particular. No se puede enseñar no situados, digamos, en un tiempo y en un espacio. Yo no puedo explicarle a nadie el feudalismo si no le explico el occidente medieval, no tengo manera (Valeria).

Y, cada vez más, asumen como su función enseñar a leer en historia.

(...) sí es función nuestra, me parece a mí que, en la medida en que lea, tiene que poder entender que es lo que lee ¿sí? Y de alguna manera, la práctica va generando esa posibilidad, creo que las distintas disciplinas nos tenemos que hacer cargo de esto, desde las distintas disciplinas, o sea... si en historia lee, digo, y en ciencias naturales lee (...) y un texto de ciencias naturales no es igual al de historia, porque implica otro tipo de procesos, me parece que es responsabilidad de las distintas disciplinas... este... por ahí no que aprenda a leer, pero sí que aprenda a analizar lo que lee, en este sentido... (Carolina).

(...) a veces les leo cosas para que ellos se den cuenta si es un proceso, lo que estamos leyendo, o si es solamente que está señalando un acontecimiento, o... algo. Si lo que yo estoy leyendo es algo fundamental... algo para tener en cuenta o es algo que lo podemos obviar de la lectura (Ana).

Considero que es función de la escuela secundaria enseñar a leer, como también es función de la escuela primaria. Claramente. Yo creo que la lectoescritura en realidad, la lectoescritura... se enseña en la primaria y en la secundaria. (...) Y... es decir... a ver. Yo creo que hay diferentes niveles... (Valeria).

Las características señaladas en la modalidad docente que considera que la lectura es una herramienta *interna* de la historia se aproximan a lo que en la actualidad los autores de desarrollos teóricos explican en relación con el proceso de lectura. Los docentes comprenden que

la lectura es un proceso complejo en el que resulta necesario saber para leer, lo que concuerda con las investigaciones psicolingüísticas que caracterizan la lectura como un proceso de construcción de significados y ponen en evidencia que los conocimientos previos del lector sobre la temática del texto constituyen uno de los factores determinantes de la particular interpretación que realiza (Smith, 1983; Goodman, 1982).

Estos docentes comprenden a la lectura como algo “interno” de la enseñanza de la Historia, lo que coincide con lo que señalan diversos historiadores en relación con que el conocimiento histórico se construye a partir de la lectura (Romero, 1996) y conciben a los libros de texto como la herramienta más importante en la enseñanza de la historia cuya finalidad es “hacer posible, impulsar y favorecer el aprendizaje de la historia” (Rüsen, 1997). Por último los profesores sostienen que aprender Historia también implica aprender un vocabulario específico, y en la lectura se pone en juego el conocimiento de determinados conceptos específicos, lo que se asemeja a lo que señala Carlino con respecto a que aprender los contenidos de cada disciplina consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj, 1984:12 en Carlino, 2005).

En algunos casos, los docentes se refieren a la necesidad de trabajar en clase aspectos de la lectura en historia que podrían ser los que Delia Lerner denomina contenidos *generalizables* para el aprendizaje a través de la lectura (Proyecto Ubacyt F085), vinculados con la naturaleza del conocimiento en cuestión, en este caso el histórico: saberes sobre las características de estos tipos de textos, que serían transferibles para el abordaje de nuevos textos del mismo tipo, aunque traten de temáticas diferentes. Los profesores se refieren, por ejemplo, a la intencionalidad y no neutralidad del autor de los libros de historia, a los problemas que derivan de la historicidad de los conceptos, a la necesidad de atender a los aspectos formales y contextuales de las fuentes históricas, etcétera.

Podemos suponer que en estos profesores las representaciones acerca de la lectura estarían cambiando en relación con la concepción usual. Esto podría incidir en sus prácticas de enseñanza.

Cabe señalar que no son concepciones que se presentan “puras”. Algunos docentes manifiestan cierta oscilación o tensión entre ambas posturas. Por ejemplo, una docente que estaría más cerca de la modalidad en la que prevalece una relación de exterioridad entre la historia y la lectura, en un momento de la entrevista planteó:

E: — ¿Consideras que hay diferencias entre saber leer un cuento, una noticia y un texto de historia?

N: — En cuanto a comprensión no.

E: — Si uno puede comprender un cuento, ¿podría comprender un texto de historia de la misma manera, o no?

N: — Por ahí necesita un poco más de ayuda para comprender un proceso histórico, o un texto de historia.

E: — ¿Y qué tipo de ayuda?

N: — Y, alguna guía... eh... guía... la guía del docente... por ahí hay cosas que no entienden...y... ¿Pero cómo?, ¿Cómo pasó esto y después esto?, bueno... que por ahí solos no podrían... (Silencio)

E: — ¿Y consideras que es función de la escuela secundaria enseñar a leer?

N: (silencio) — En realidad es función de la escuela primaria (Natalia).

Aquí se puede inferir la oscilación entre el reconocimiento de necesidad de la ayuda del docente para comprender un proceso histórico que la diferenciaría de la lectura de un cuento y la concepción de una comprensión lectora global que se contradeciría con tal necesidad. También se puede observar la tensión entre que “solos no podrían” leer, y lo que se supone que ya deberían poder leer solos, porque la enseñanza de la lectura es una función del nivel de enseñanza anterior.

Tal vez sea justamente el trabajo específico del profesor de Historia, el que de alguna manera no permite sostener con coherencia la concepción de una lectura como habilidad general. Aún quienes sostienen esta postura en su discurso, al referirse al trabajo con los textos aluden a los problemas que presentan los estudiantes para comprender conceptos, los procesos históricos descriptos o explicados en los textos, plantean que hay autores que escriben textos complicados de leer, que se presentan términos complejos y desconocidos para los alumnos, y que algunos textos son demasiado breves y no llegan a explicar el proceso histórico, por lo que para comprenderlos resultaría necesario tener mucho conocimiento del tema. Es decir, al referirse al trabajo con los textos de historia se volvería inconsistente la idea de la existencia de una “habilidad general”, con lo cual reconocerían que las situaciones de lectura pueden resultar de diferente complejidad según el contenido histórico, las características del texto, lo novedoso del tema, etc.; y que por lo tanto los estudiantes pueden requerir de acompañamiento para la comprensión en algunas ocasiones.

Por otro lado, y a diferencia de lo que sucedía en las aulas hace más de veinte años —cuando la lectura se reservaba como tarea para las casas y no se dedicaba tiempo a leer y trabajar con los textos en clase—, en la actualidad los docentes comentan que se lee con los alumnos en clase. Lo justifican tanto como una necesidad frente al no cumplimiento por parte de los alumnos de la tarea de lectura en el hogar, o bien como una necesidad de poder discutir con los alumnos en clase.

En las entrevistas los docentes refieren constantemente a dificultades con los alumnos, relacionadas con la falta de lectura o con problemas para comprender los textos. Refieren a que los estudiantes evitan leer, no tienen incorporado un hábito en relación con la lectura, y muestran una actitud de desinterés en relación con el aprendizaje escolar. Llama la atención que en general los profesores las presentan como actitudes “previas” a la enseñanza y no como algo que también podría estar promovido por la escuela como institución en crisis.

Se ha comenzado a realizar el análisis acerca de las prácticas de enseñanza en las cuales se trabaja con los textos, mencionadas en las entrevistas. Según el caso el tiempo se dedica a

lectura en voz alta, a la discusión sobre los textos, a la explicación de los conceptos o términos, a responder preguntas de un cuestionario sobre el texto, a buscar en el diccionario términos, etc. El análisis realizado hasta el momento muestra una fuerte relación entre lo que los docentes cuentan que hacen con los textos y su concepción acerca de la lectura.

Los docentes cercanos a la modalidad relacional de exterioridad planteada en el punto A, suelen presentar un predominio de propuestas didácticas que –con la finalidad de ayudar a los estudiantes a comprender– se centran en “técnicas de subrayado”, en cuestionarios con preguntas para localizar información, en realizar juegos con las palabras del texto (crucigramas, sopas de letras, etc.); que son las propuestas didácticas relacionadas con la concepción de lectura como habilidad.

Mientras que los docentes cercanos a la modalidad planteada en el punto B, que sostiene la relación de interioridad lectura-historia, muestran un predominio de propuestas didácticas centradas en la lectura en clase y discusión grupal acerca del contenido histórico. Se profundizará en el análisis de las propuestas didácticas, de las consignas con las cuales se trabajan los textos y en los supuestos que subyacen a las mismas en la próxima etapa de la investigación.

Frente a los estudiantes que presentan desinterés por la historia y dificultades en la comprensión de los textos históricos, parecería que algunos docentes buscan recursos alternativos para generar interés, motivación en la clase de historia y comprensión de los temas tratados. Con lo cual se plantea una paradoja: para “facilitar” la comprensión de la historia se tiende a abandonar la lectura –que es una herramienta fundamental para aprender los contenidos de la materia– especialmente en la Educación Secundaria Básica (ex EGB3): se prefiere ver películas, proponer juegos, llevar objetos, trabajar con canciones, imágenes, etc; y se propone que los alumnos estudien de las carpetas más que de los textos.

Los chiquitos (de EGB3) con el libro a veces se pierden, por eso hacemos textos complementarios o recurrimos a otra cosa. Es decir, la mayor cantidad de películas fue con los más chiquitos. (Antonio)

A veces les llevo por ejemplo, historietas, que también hacen chistes sobre el pasado, el presente... o canciones. Hay una canción de... no me acuerdo bien el grupo, que se llama Abuelos, dicen no... mis bisabuelos... que habla de la inmigración de 1880. Y... les cuesta pensar por qué se aprende desde ahí y no desde el manual que uno dice... ¿qué fue la inmigración de 1880? La inmigración de 1880 es... este... cuesta bastante (Analía).

(...)el trabajo con juegos, ojo, esto con los más chiquitos... hablo 8vo, 9no (...) Con los chiquitos hago muchos juegos también: crucigramas, sopas de letras... Les encantan las sopas de letras. Entonces hacemos sopas de letras... que busquen, que lean el texto y que busquen en las sopas de letras o el significado del texto, o que busquen puntos destacados: de ese texto, ¿no? (Antonio).

Cabe preguntarse si dichas acciones alternativas que realizan en la búsqueda de que los estudiantes comprendan, se deben en parte a que no encuentran caminos didácticos satisfactorios para poder enseñar a leer los textos que presentan.

Dado que los docentes entrevistados reconocen que los alumnos presentan dificultades con la lectura de los textos históricos, y que dicha dificultad suele estar relacionada con el fracaso en el aprendizaje y la desaprobación escolar, resulta relevante que los docentes incluyan en sus clases momentos para enseñar a leer y brinden herramientas para que los alumnos puedan aprender y superar progresivamente esta dificultad. Hasta el momento, podemos ver cómo algunos docentes ya toman como objeto de preocupación este aspecto y comienzan a replantearse aspectos de su enseñanza. De a poco, comienza a surgir la idea acerca de que, como docentes de historia, también pueden o deberían enseñar a leer.

Esta idea resulta novedosa a la luz de las representaciones propias de la enseñanza tradicional y, como nuevas representaciones, podrían intervenir en la elaboración de nuevas prácticas de enseñanza que contribuyan al aprendizaje de la lectura de textos históricos por parte de los alumnos que hoy están en las escuelas.

### **Notas**

<sup>1</sup> Agradezco a Beatriz Aisenberg por los valiosos aportes en la escritura del artículo; varias ideas aquí presentadas le pertenecen.

<sup>2</sup> Se trata del Proyecto “Las representaciones de los docentes sobre el papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de Historia” con sede en el Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS. Se trata de una investigación realizada por Karina Benchimol, bajo la dirección de Beatriz Aisenberg y co-dirección de Gonzalo de Amézola.

<sup>3</sup> Cabe aclarar que, si bien el marco teórico sobre las representaciones sociales resulta pertinente y esclarecedor, el objeto de esta investigación son *las representaciones de los docentes* y no *las representaciones sociales* específicamente. Éstas refieren también a representaciones personales, que a modo de teorías implícitas conectadas a las experiencias vividas que “tienen bastante de colectivas y normativas, esto es así porque las personas que se exponen a experiencias parecidas tienden a construir un conocimiento bastante similar” (Rodrigo, 1997 en Castorina y otros, 2005:214).

<sup>4</sup> Los nombres de los entrevistados han sido modificados para preservar el anonimato.

### Bibliografía

**Aisenberg, B. (2005a):** “Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia”, en *Revista Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia*, Nº 43, Graó, Barcelona.

**Aisenberg, B. (2005b):** “La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 26, nº 3, septiembre, Buenos Aires.

**Aisenberg, B.:** “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”, en Siede, I. (coord.) (en prensa): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Aique, Buenos Aires.

**Audigier, F. (2003):** “Quelques idées autour du texte d'Histoire, du texto en Histoire. didactiques des sciences sociales. Document de travail”, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.

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

**Castorina, J.A., Barreiro, A. y Toscazo, A.G. (2005):** “Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales”, en Castorina, J.A. (coord.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

**Diker, G. y Terigi, F. (1997):** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires.

**Dubois, M.E. (1989):** *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, Aique, Buenos Aires.

**Gimeno Sacristán, J. (1992):** “Profesionalización docente y cambio educativo” en Alliaud, A. y L. Duschatzky (comps.): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

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

**Guyot, V. (1999):** “La Enseñanza de las Ciencias”, en *Revista Alternativas. Estudios sobre la enseñanza*, Año IV, nº 17, LAE, San Luis.

**Hebrard, J. (1993):** “L'autodidaxie exemplaire. Comment Valentin Jamerey-Duval apprit il a lire?” en Chartier, R. (coord.): *Pratiques de lecture*, Pétit Bibliothèque Payot, Paris.

- Ibañez, T. (1988):** *Ideologías de la vida cotidiana*, Sendai, Barcelona.
- Jodelet, D. (1984):** “La Representación Social. Fenómenos, Concepto y Teoría”, en Moscovici, S.: *Psicología Social*, 2, Paidós, Barcelona.
- Kaufmann, C. (comp.):** *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001):** *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, FCE, México.
- Lerner, D. (2002):** “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, Año 23, n° 3, Buenos Aires.
- Lerner, D. (2004):** “Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular” en *Textos en Contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores*, N° 4, Lectura y Vida, Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1979):** *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemul, Buenos Aires.
- Olson, D. (1998):** *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Gedisa, México.
- Pagès, J. (1999):** “Las representaciones previas de los estudiantes de magisterio de ciencias sociales, geografía e historia”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 4, Universidad de los Andes, Mérida.
- Perrenoud, P. (1994):** “Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible”, Faculté de Psychologie e de Sciences de l'Éducation. & Service de la Recherche Sociologique, Genève, Mimeo, Traducción: Gabriela Diker.
- Proyecto UBACyT F085: “Enseñar a leer en ciencias sociales y en ciencias naturales: la formación de estudiantes autónomos”, período 2008-2010, FFYL, UBA, Buenos Aires.
- Schön, D. (1992):** *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona.
- Smith, F. (1983):** *Comprensión de la lectura*, Trillas, México.
- Torres, M. con la colaboración de K. Benchimol, A. Carabajal y A. Larramendy (2005):** “Algunas reflexiones sobre los aportes de la lectura compartida en clase para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los textos de Historia”, en *Segundo Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales*, ISFD n° 16 Proyecto Polo de Desarrollo, Necochea.