

La lectura en las clases de Historia: diferentes modalidades y concepciones¹

por Karina Benchimol

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

kbenchim@ungs.edu.ar

Recibido: 30|10|2014 · Aceptado: 06|04|2015

Resumen

Por las características del conocimiento histórico, la lectura asume una gran importancia, y enseñar a leer en la disciplina es relevante para que los estudiantes aprendan Historia. En este artículo se presenta un análisis didáctico sobre el papel que desempeña la lectura en clases de tres profesores de Historia de escuela secundaria. Se considera qué función desempeña la lectura de los textos en las clases y se relaciona lo que se hace en las aulas con las concepciones de los docentes sobre el papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Los análisis que se desarrollan pertenecen a una investigación que tiene como objetivos conocer las concepciones de los profesores sobre el papel de la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia y caracterizar los supuestos sobre la lectura involucrados en las propuestas didácticas. Se han observado clases en escuelas secundarias públicas y se han realizado entrevistas a los profesores para conocer su perspectiva acerca de la enseñanza de la Historia, sus concepciones sobre el papel de la lectura en ello y el aprendizaje de la Historia así como sobre lo acontecido en las clases observadas.

Palabras clave

lectura, enseñanza y aprendizaje de la Historia, concepciones de los profesores, escuela secundaria



Reading in History classes: different modalities and conceptions

Abstract

Because of the characteristics of historical knowledge, reading assumes great importance. Teaching reading in the discipline is important for students to learn History. The article presents a didactic analysis of the role of reading in class from three teachers in high school. The role of reading texts in class is considered, also the relationship between what is done in classrooms and teachers conceptions about the role of reading in teaching and learning History.

Analyses are carried belong to research that aims to know the conceptions of teachers about the role of reading in the teaching and learning of history, and characterize the assumptions involved in the educational proposals. Therefore, classes in public high schools have been observed and have conducted interviews with teachers to get their perspective on the teaching of history and the role of reading in teaching and learning history as well as what happened in the classes observed.

Keywords

reading, teaching and learning History, conceptions of teachers, high school



Introducción

La lectura de los textos históricos generalmente se evalúa pero pocas veces se enseña, es decir, se les pide a los alumnos que estudien de los textos, se evalúa su comprensión, pero no se suele dedicar tiempo en las clases para que ellos aprendan a leer Historia, lo que implica adentrarse a través de los textos en experiencias y mundos ausentes (Audigier, 2003). Construir el significado de un texto de Historia supone crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente, reorganizar el conocimiento anterior incorporando el nuevo (Aisenberg, 2005). Por las características del conocimiento histórico, la lectura asume una gran importancia y enseñar a leer en la disciplina resulta relevante para que los estudiantes puedan aprender Historia.

Investigaciones didácticas en Argentina sobre la enseñanza de la lectura en ciencias sociales mostraron la relevancia de la lectura compartida en clase y de la discusión acerca de los contenidos de los textos para ayudar a aprender en situaciones de lectura (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2012; Rosli, Carlino y Cartolari, 2013). Estos avances evidencian que para iniciar a los alumnos en una formación progresiva como lectores autónomos en Historia es preciso un intenso acompañamiento de los docentes con intervenciones que ayuden a los alumnos a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y que brinden información que no está en el texto y que es indispensable para comprenderlo (Aisenberg, 2005). Formar a los alumnos como lectores autónomos no debe confundirse con propiciar que lean en soledad (Lerner, 2002). Consideramos que replantear el papel de la lectura en las clases puede contribuir a

profundizar nuestra mirada acerca de cómo los estudiantes van construyendo la autonomía para aprender Historia leyendo, para estudiar Historia.

En este artículo presentamos un análisis didáctico sobre el papel que desempeña la lectura en clases de tres profesores de Historia de escuela secundaria. Nos referimos a qué función desempeña la lectura de los textos en las clases —para qué se lee, cómo se plantea la lectura, qué se les pide a los alumnos a partir de la misma, etc.—, y relacionamos lo que se hace en las aulas con las concepciones de los docentes sobre el papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Los análisis que desarrollamos a continuación pertenecen a una investigación en curso² que tiene como objetivos generales conocer las concepciones de los profesores sobre el papel de la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia, y caracterizar los supuestos sobre la lectura involucrados en las propuestas didácticas de los profesores. La metodología es cualitativa. El recorte en el que nos centramos en este trabajo es el siguiente: se han observado clases de Historia —correspondientes a tres profesores— en escuelas secundarias públicas del conurbano bonaerense³ durante el año 2013. Las clases del profesor 1 y del profesor 3⁴ fueron observadas en 4º año y las de la profesora 2 en 2º año de la escuela secundaria de 6 años correspondientes a la estructura del sistema vigente en la provincia de Buenos Aires.⁵ Las clases han sido audiograbadas, y transcritas para su análisis. También se han realizado entrevistas en profundidad a los profesores para conocer su perspectiva acerca de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria actual, sus concepciones sobre el papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia así como sobre lo acontecido en las clases.

A continuación mencionaremos brevemente resultados de un estudio anterior en el que caracterizamos las concepciones de los docentes sobre el papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Estos avances serán retomados en relación con el análisis de las clases que desarrollaremos en el artículo.

1. Antecedentes de la investigación

En un estudio anterior hemos caracterizado, a partir del análisis de entrevistas, dos modos de concebir la relación entre lectura e Historia: uno supone a la lectura como una herramienta *externa* a la Historia, y otro como una herramienta interna (Benchimol, 2010). Cabe aclarar que muchos docentes manifiestan cierta oscilación o tensión entre ambas concepciones. A continuación presentamos las principales características de cada concepción:

A) Cuando se representan a la lectura como una herramienta externa a la Historia, los docentes suelen considerar que habría una comprensión lectora aplicable a cualquier situación y que se trata de una habilidad que es posible aprender en los primeros años de escolaridad. Suelen referirse a la lectura (a situaciones de lectura en clase, a problemas de los alumnos con los textos, etc.) sin mencionar aspectos históricos. Suponen que leer es una actividad sencilla, que el significado está en los textos y el lector debe extraerlo, y por lo tanto explican las dificultades de lectura como falencias de los alumnos por su escasa disposición al estudio o por

mala formación en los niveles anteriores. Plantean que la lectura es importante para aprender Historia, pero no son ellos quienes deben ocuparse de enseñarla. Esta concepción de lectura está bastante arraigada en la enseñanza usual.

B) Cuando se representan a la lectura como una herramienta *interna* a la Historia, los docentes suelen considerar que la lectura es un proceso complejo e implica la construcción de conocimientos en relación con la disciplina. 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: los autores, las características de los textos de Historia, los contenidos, etc. Los profesores consideran que es necesario tener conocimientos previos sobre el tema para entender lo que se lee en tanto al disponer de conocimiento histórico se hace posible comprender los nuevos aspectos tratados en los textos y, cada vez más, asumen como su función enseñar a leer en Historia.

Las características mencionadas en la segunda concepción coinciden con las apuntadas por quienes consideran a la lectura como una herramienta de aprendizaje y señalan la importancia de enseñar a leer en los espacios curriculares de las áreas disciplinares (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2012; Carlino, 2005). Los docentes comprenden que la lectura es un proceso complejo en el que resulta necesario saber para leer (Aisenberg, 2005), lo que concuerda con 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).

Ahora bien, en relación con las concepciones que sostienen los docentes, ¿qué sucede en las aulas? ¿Qué papel ocupa la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia en las clases de las escuelas secundarias?

2. El papel de la lectura en las clases de Historia

Analizamos a continuación, a partir de observaciones realizadas en las aulas el papel que desempeña la lectura en tres clases de Historia de la escuela secundaria y lo relacionamos con las ideas de los profesores, recabadas en las entrevistas, sobre la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos históricos. Los tres profesores nos plantearon en las entrevistas que trabajan sistemáticamente con textos de Historia en las clases. Es decir, le dan importancia al trabajo con los textos, a diferencia de otros docentes entrevistados en el estudio anterior que — ante las dificultades que suelen presentar los estudiantes en la lectura — proponen principalmente ver videos, resolver juegos de palabras (sopa de letras, crucigramas, etc.) y evitan el trabajo con textos (Benchimol, 2010). A continuación nos referiremos a una clase de cada profesor en la que se trabaja con los textos de Historia con tres modalidades diferentes. En las dos primeras clases los docentes propusieron situaciones de lectura compartida con los alumnos, en tanto que en la tercera se les presentó el texto a los alumnos acompañado por un cuestionario, lo que resulta más cercano a la enseñanza usual.

2.1. La clase del profesor 1

En la clase del profesor 1 (en adelante P1) se leyó un texto⁶ (Miranda; Colombo, 2000) en voz alta durante todo el desarrollo de la misma. Esta es una modalidad habitual, según explicó el profesor en la entrevista: «Mi modalidad es esa, traer un texto, lo leemos y lo analizamos, por ahí el análisis a veces se nos va un poco pero cuando se nos va, volvemos al cauce que son las preguntas y al texto mismo. Mi trabajo es ese» (P1). En el inicio, el profesor escribió una pregunta planteada como un hilo conductor de la clase. Luego propuso que los alumnos leyeran un texto en voz alta y de manera alternada.

P1: —¿De qué manera se llevaron a cabo las elecciones presidenciales de 1946? (anota en el pizarrón) ¿Por qué no leemos entonces la fotocopia? Walter, ¿quierés leer, por favor? Después sigue otro.

Walter (lee): —Una vez resuelta la coyuntura de octubre, Perón, el gran triunfador de la jornada, se lanzó a la organización de sus seguidores para enfrentar las elecciones fijadas para febrero de 1946. El frente electoral quedó conformado con el Partido Laborista, integrado por representantes de los sindicatos. Otra agrupación fue la UCR Junta Renovadora, un grupo de dirigidos (el texto dice «dirigentes») experimentados pero de segunda línea encabezados por Hortensio Quijano...

P1: —Un grupo de dirigentes, ¿no? De dirigentes políticos. Sí, seguí por favor.

Walter (continúa leyendo): ...a la postre, candidato a vicepresidente. Finalmente, Perón logró el apoyo de algunos dirigentes conservadores del interior.

P1: —Entre ellos, el que va a ser el vicepresidente. ¡Muy bien, Walter! Resulta de la coyuntura de octubre de 1945, que es Perón preso, Perón liberado, la gente manifestándose en la Plaza de Mayo. El gobierno militar abandona el poder, llama a elecciones y en ese contexto se presentan dos frentes políticos: uno, el Partido Laborista, encabezado por el propio Perón, y otra, la Unión Democrática. ¿Quiénes comandaban la Unión Democrática?

Walter: Hortensio Quijano.

P1: —No, Quijano es vicepresidente de la fórmula del Partido Laborista. Es la fórmula Tamborini–Mosca, de la Unión Democrática. La unión de varias fuerzas políticas.

Alumno: —¿El Partido Laborista después va a ser el peronismo?

P1: —El Partido Laborista es la génesis del Partido Peronista, del Partido Justicialista.

Walter (lee): —El discurso anticapitalista de Perón tenía una aceptación muy amplia entre los obreros, lo cual se reflejaría luego en las urnas. Es por ello que aparecía como el candidato político natural de los dirigentes gremiales. Sin embargo, éstos pretendieron formar un partido político propio que llevara adelante la candidatura de Perón, pero sin que esto significase una subordinación total a su voluntad.

P1: —Sí, es una suerte de alianza, pero una alianza estratégica de proyectos individuales, pero sin subordinarse a nadie, defendiendo los propios intereses sectoriales. Cosa que no va a ocurrir, obviamente: una vez que Perón se alza con el poder, él es el que manda. ¿Querés leer, Frida? ¿Estás con la voz suficiente? (Risas, continúa leyendo Frida.)

Todos los alumnos tenían el texto y seguían la lectura. Leían alternadamente, y se comentaba —principalmente el profesor lo hacía— lo leído. A medida que se avanzaba en la lectura, el docente explicaba, aclaraba y agregaba información que no estaba explicitada en el texto. El docente era quien más interpretaba y quien validaba las interpretaciones sobre el texto. Los alumnos realizaban preguntas («¿El Partido Laborista después va a ser el peronismo?»), el profesor respondía, y enseguida volvían al texto para continuar leyendo. Los alumnos realizaron otras preguntas durante la clase relacionadas con el contenido histórico:

PI: —(...) hay alguien más que interviene en esta contienda electoral. Es Tamborini–Mosca versus el Partido Laborista y es el Partido Laborista versus el embajador de Estados Unidos, un sujeto llamado Braden.

Alumno: —¿Braden estaba a favor de la Unión Democrática?

PI: —De la Unión Democrática. Fíjense que el contexto es que hubo un golpe militar, porque en 1943 hubo un golpe militar, es decir, se rompe con la democracia.

Alumno: —¿De ahí viene el exilio de Perón o más adelante?

PI: —No, eso es más adelante. Acá son los comienzos del peronismo...

Las preguntas y los comentarios sobre el contenido histórico ocuparon un primer plano en esta clase, en el sentido de que lo que se hablaba en la clase giraba en torno al peronismo y de que los alumnos realizaban preguntas para entender más sobre el período histórico. Las preguntas fueron formuladas delante de todo el grupo, por lo cual las respuestas eran socializadas con todos los estudiantes del curso. Durante la clase, algunas dudas fueron respondidas a partir de la lectura del texto.

Frida (lee): —A la postre, esto resultó decisivo para el resultado de la elección. El candidato del Partido Laborista y sus partidarios presentaron los comicios como un enfrentamiento entre Braden y Perón.

PI: —Está bien, Perón o Braden ¿no? Ustedes eligen, ciudadanos argentinos (risas). Así y todo, no ganó por amplio margen, fue bastante disputada la elección de 1946. ¿Dice ahí cuántos votos... cómo fueron los resultados de los comicios? Seguí leyendo, a ver qué más dice, Frida, por favor.

Frida (lee): —(...) resaltando la subordinación de sus opositores a los estadounidenses.

PI: —Claro, aquellos ciudadanos argentinos que no voten a Perón es porque están subordinados a los intereses de los Estados Unidos.

Alumno: Acá dice que Perón ganó por el 52,4.

PI: —Muy bien, 52,4. Buenos datos electorales, los máximos porcentajes de votos en las últimas elecciones (se refiere a las elecciones parlamentarias de 2013) fueron el 20 %. Perón sacó el 52, es bastante.

El docente preguntó acerca de un dato, un alumno localizó la respuesta por una información que proveía el texto. Esto permitió que el profesor cambiara su parecer acerca de la relevancia del resultado electoral de 1946 (pasó de decir que Perón no ganó por amplio margen a reconocer que el 52 % del electorado a favor es bastante). De este modo, el texto se presentó como una fuente confiable de información y el docente se mostró como un lector que recurría al mismo para verificar o rechazar su interpretación.

A partir de la lectura, se respondió a la pregunta inicial planteada por el profesor y de manera conjunta. El texto operó como vertebrador y cohesionador de la clase, sobre todo en el sentido de que todo lo que se conversó durante su transcurso estuvo en función del contenido presentado en las páginas leídas. La lectura se presentó como una práctica compartida para aprender Historia. Los alumnos leyeron para saber más acerca del peronismo y de lo acontecido en el ámbito político de la década del '40 en Argentina. El texto aparecía como la fuente principal de información, y el profesor promovía su lectura de manera compartida.

2.2. La clase de la profesora 2

La profesora 2 comentó en la entrevista que la manera de encarar la secuencia de lectura sobre la catástrofe demográfica durante la Conquista de América⁷ resultaría novedosa respecto de la modalidad con la que solían trabajar los alumnos con los textos en sus clases, ya que ella habitualmente presentaba a estos alumnos un texto con un cuestionario para responder.

Esta clase se inició con una consigna de lectura de un texto⁸ (Luchilo, 2002): «Les voy a proponer que lean ahora para ver qué aporta este texto, si nos ayuda este texto a entender por qué disminuyó tanto la población en América». Los alumnos leyeron en silencio el texto completo. Cuando terminaron de leer, la profesora inició un intercambio en torno a lo leído:

P2: —Bueno, ¿qué les parece el texto? (...) De cómo se explica el descenso de la población. ¿Se acuerdan que habíamos visto que había distintas poblaciones, vimos a los incas, los mayas, los aztecas, después más adelante vimos los guaraníes, los diaguitas? ¿Sí? Bueno, ¿cómo se explica que millones de habitantes originarios?...

Alumno: —Por enfermedades.

P2: —Por enfermedades. A ver, ¿dónde lo dice el texto?, ¿en qué parte...

Alumno: —La fiebre amarilla, la malaria...

P2: —¿Cómo lo dice? ¿Y el resto? El resto que leyó, ¿qué encontraron? ¿Qué entendieron de por qué descendió la población?

La docente planteó una consigna global que orientaba a pensar en la temática general del texto (Aisenberg, 2010). En este caso debían leer para conocer las explicaciones que presenta el autor sobre la catástrofe demográfica en los tiempos de la conquista de América. Los alumnos leyeron el texto completo de manera silenciosa. Durante el intercambio, la profesora promovió que releyeran para buscar información, para profundizar y para justificar sus interpretaciones. («¿Qué encontraron? ¿Qué entendieron de por qué descendió la población?»)

P2: —¿Qué más? ¿Qué entendieron de por qué... (disminuyó la población aborigen)?

Alumno: —¡La matanza de los conquistadores!

P2: —A ver, ¿qué dice de la matanza de los conquistadores?

Alumna: —¿Cómo qué dice?!

Milagros: —Dice la matanza de los conquistadores...explica sólo una pequeña parte de la caída de la población indígena. (...)

P2: —A ver, leo esto que dijo Milagros a ver cómo lo entendemos. (...) Dice, «la matanza de los conquistadores explica sólo una pequeña parte de la caída de la población indígena». ¿Qué piensan de esto?

Agustina: —Que no todos...

La docente no validaba inmediatamente las interpretaciones de los alumnos y propiciaba que, en principio, ellos buscaran los argumentos de la afirmación del autor «la matanza de los conquistadores explica sólo una pequeña parte de la caída de la población indígena». Algunos alumnos se mostraron sorprendidos por este pedido («¿Cómo qué dice?!»), posiblemente porque no solía formar parte del contrato didáctico habitual que se les requiriera volver al texto a verificar su interpretación y a ampliar la información; en muchas clases es habitual que los docentes completen de inmediato o corrijan lo que los alumnos interpretan. En este caso, la

docente promovió la interacción continua de los alumnos con el texto y de manera colectiva en la clase para que ellos construyeran significado sobre lo escrito, es decir, para que leyeran. La profesora releyó partes del texto, y preguntó qué entendían sobre las mismas:

Juan (lee): —(...) las requisas de alimentos que hicieron los españoles, que privaron de sustento a las familias nativas.

P2: —¿Qué entienden de esto? Lo vuelvo a leer. Está aportando este texto cuáles fueron las razones de esta catástrofe, de esta tragedia, de este desastre, de este descenso abrupto de la población, y dice (lee): Otros desencadenantes fueron los trabajos forzados en las minas y en las plantaciones, la esclavización de miles de indígenas trasladados de sus tierras para trabajar en zonas muy alejadas, las requisas de alimentos que hicieron los españoles, que privaron de sustento a las familias nativas. Entonces sobre esto de alimentos, que no comían, decía Juan...

Camila: —Dice que no les daban alimento a sus familias.

P2: —Una cosa aclaro, que por ahí el texto confunde, las requisas de alimentos. ¿Vieron que habla de las requisas de alimentos? Los españoles ¿qué hacían? Hacían inspecciones de los almacenes de los aborígenes, los lugares donde almacenaban (...) y se llevaban, quitaban los alimentos a las familias aborígenes, y los dejaban sin sustento alimenticio. Las requisas eran eso, inspeccionar dónde guardaban los alimentos, sacarles los alimentos...

La aclaración que realizó la profesora aportó una información que los alumnos no tenían, el significado de las requisas de alimentos. De esta manera, contribuyó a que pudieran interpretar pertinentemente lo planteado en el texto.

La lectura, como en la clase del profesor 1, también fue presentada como una práctica para aprender Historia. Los alumnos leían acompañados por la docente, quien intervenía para que ellos releyeran, interpretaran y pensarán acerca de las explicaciones que daba el autor del texto sobre la disminución de la población aborígen durante la conquista de América. A diferencia de la clase de P1, esta docente promovía que los alumnos interpretaran primero en interacción con el texto y posteriormente ella ampliaba, aportaba información para contribuir a la construcción de significado. Finalmente validaba (o no) las interpretaciones que construían los estudiantes.

2.3. La clase del profesor 3

El profesor 3 comentó en la entrevista que la modalidad de las clases suele ser la siguiente: primero expone sobre el contenido de enseñanza, después da consignas para que los alumnos respondan a partir de la lectura de un texto y finalmente, o en la clase siguiente, se realiza una puesta en común.

P3: —Generalmente soy muy tradicionalista: una explicación, alguna serie de consignas para que trabajen con un texto predeterminado y después se hace alguna puesta en común. Generalmente, como yo tengo un día con dos horas y otro, con una, el día en el que tengo las dos horas hago una explicación o una introducción al tema, les doy alguna actividad y al día siguiente, que tenemos una, hacemos una puesta en común.

En este fragmento de entrevista el profesor se refiere a la lectura del texto como parte de la actividad que se les da a los alumnos. La actividad suele ser presentada con un conjunto de consignas que los alumnos deben responder («alguna serie de consignas para que trabajen con

un texto») con posterioridad a una exposición. El profesor comenzó la clase con una exposición de 35 minutos sobre las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda en Argentina del siglo XIX, centrándose sobre el modelo económico de aquellos años. Posteriormente, dictó dos preguntas para que los alumnos respondieran a partir de la lectura de un texto:

1. ¿Qué lugar ocupó la Argentina en la división internacional del trabajo durante el siglo XIX?
2. ¿Por qué era necesaria la inversión de capitales del Estado y extranjera?

Los alumnos tenían un texto con el título «Transformaciones económicas y sociales» que se desarrolla a lo largo de cuatro páginas⁹ (Saborido, 2005). Una vez planteada la consigna, los estudiantes debían leer para responder a las preguntas, lo que les implicaba leer para aprender algo que no sabían con anterioridad. El profesor había expuesto sobre el tema, pero la información no resultaba suficiente para responder a las preguntas, lo que le otorga sentido a la lectura. Mientras los alumnos trabajaban, el docente acudía y respondía a sus demandas cuando lo llamaban para preguntarle algo. Cada tanto circulaba por el aula y se aproximaba a algunos alumnos, leía algunas respuestas e intercambia sobre las mismas.

En esta clase hemos observado que algunos alumnos respondieron a las consignas a partir de la lectura del texto mientras que otros no respondieron a las consignas ni participaron de modo alguno, en algunos casos ni siquiera tenían el texto. Dos alumnas que trabajaron continuamente durante la clase, comenzaron con una estrategia de localización en el texto para responder a las consignas:

Alumna 1 (A1): —Acá (en el texto) también te pregunta «¿qué lugar ocupa la Argentina en la división del trabajo en el siglo XIX?». Debe ser eso...

Alumna 2 (A2): —Sí, pero me parece raro que sea tanto...

A1: —Porque acá ya habla del Estado, que dice por qué era necesaria la inversión del Estado y la extranjera. Esto ya es Estado, esta página. Y acá habla de la Argentina, de la parte de...

Las alumnas localizaron en el texto fragmentos que copiaron para sus respuestas. Cuando hallaron que la consigna también estaba escrita en el libro de texto dedujeron que la respuesta debía estar en la misma página. Aparentemente, la localización fue realizada a partir de identificar ciertos términos («Estado» «Argentina») que coincidían entre el texto y la consigna, y no por el contenido general del texto. En un momento decidieron responder a la pregunta a partir de la información hallada en el siguiente párrafo:

La Argentina agroexportadora

En el esquema de la división internacional del trabajo, la Argentina se posicionó como una óptima contraparte europea, gracias a sus amplias llanuras fértiles y su predisposición favorable para recibir capitales e inmigrantes. Todos los países latinoamericanos se especializaron en la producción de bienes exportables; sin embargo, entre 1860 y 1930, el caso argentino se reveló como uno de los más exitosos.

Es posible que hayan seleccionado este fragmento para responder a la pregunta 1 porque comienza con la expresión «En el esquema de la división internacional del trabajo...» Después

de escribir unas líneas, en las que copiaron del texto desde «la Argentina» hasta «inmigrantes», intercambiaron entre ellas acerca de cómo continuar con la respuesta del siguiente modo:

A1: —Acá pondríamos con nuestras palabras. Podemos poner (lee) «entre 1860 y 1930 la Argentina se especializó en la producción de bienes exportables, esto hizo que fuera uno de los países más exitosos de Latinoamérica». ¿Qué más podemos poner?

A2: —Esto...

A1: —Claro, con nuestras palabras. A ver, pará...

A2: —Entre mil...

A1: —Entre mil... entre mil ochocientos sesenta y mil novecientos treinta, coma... pará, ¿cómo era que dijimos?... La Argentina... se especializó en la producción de bienes exportables...

A2: —De bienes exportables...

A1: —La mayoría se concentró en la producción de bienes exportables... En 1930...la Argentina... se especializó en la producción... de bienes mater...exportables... exportables. Esto causó que...en la producción de bienes exportables... (dicta).

A2: —De bienes... (repite mientras escribe)

A1: —Exportables. Eh... esto causó que la Argentina sea, eh... esto causó... que la Argentina... fuera uno de los países más exitosos...

A2: —¿Uno de los países más...?

A1: —Exitosos de Latinoamérica.

A2: —¿De...?

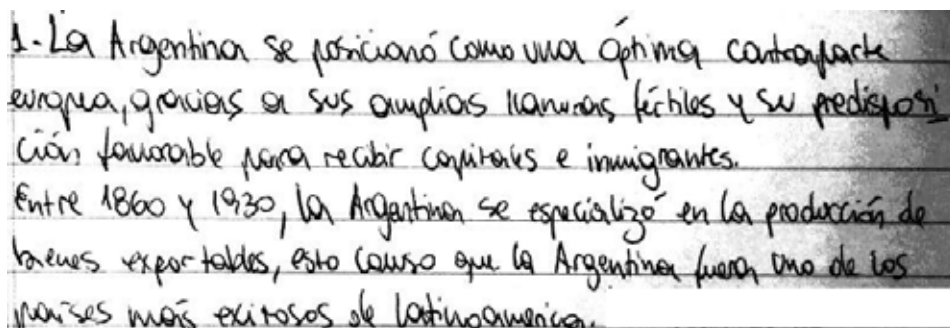
A1: —De Latinoamérica. Bueno, acá va eh...

A2: —¿La dos? ¿Ya terminó?

A1: —No, no... sigue, es re largo éste.

La alumna 1 continuó dictando a su compañera. Ambas escribieron.

Figura 2



1.- La Argentina se posicionó como una óptima contraparte europea, gracias a sus amplios llanos fértiles y su predisposición favorable para recibir capitales e inmigrantes. Entre 1860 y 1930, la Argentina se especializó en la producción de bienes exportables, esto causó que la Argentina fuera uno de los países más exitosos de Latinoamérica.

Las alumnas se dedicaron a buscar los fragmentos para cumplir con la tarea más que a pensar sobre el contenido histórico. En tanto la lectura se planteó como un medio para responder un cuestionario, ellas estaban más preocupadas por responder a las preguntas en el menor tiempo posible (apuro que se demuestra por la intervención de la alumna 2 que pregunta si ya habían terminado y si podrían empezar a responder la segunda pregunta) que por comprender lo que se planteaba en el texto.

Ellas leyeron y copiaron el fragmento casi textual, y en la preocupación por escribir «con sus palabras», modificaron expresiones que cambiaron un poco el sentido de lo que decía el texto. (Mientras en el texto se plantea que todos los países de Latinoamérica se especializaron en la producción de bienes exportables, en su escrito atribuían dicha especialización a algo que distingue a Argentina de los demás países).

A lo largo de la situación de escritura, las alumnas seleccionaron pertinentemente párrafos que se relacionaban con la consigna. La producción quedó escrita con fragmentos casi literales aunque en orden un poco alterado respecto del texto original, por lo que en sí mismo el escrito y el intercambio realizado entre las jóvenes no nos permite interpretar qué comprendieron y cómo interpretaron el texto.¹⁰ A partir del diálogo que sostuvieron, inferimos que su interés estaba más centrado en responder a las consignas que en comprender y profundizar sobre el contenido histórico.

Mientras estas alumnas respondían a la consigna, un compañero se acercó para pedirles que le indicaran en qué parte estaba la respuesta. La alumna 1 le dijo «Pero igual tenés que fijarte», lo que es un indicador de que ella sabía que para responder a las consignas dadas no alcanzaba con copiar.

Una de estas alumnas (A1) por momentos «iba más allá» de las demandas del cuestionario, y realizaba comentarios relacionados con el contenido histórico.

Alumna 1: —Pero de verdad... lo que hizo este Roca de matarlos... bah, los mató a todos...

Alumna 2: —¿Qué hizo? ¿Quién?

A1: —Lo que hizo Roca a los indios.

A2: —Pobres, ¿los mató?

A1: —Síiii. Todo porque necesitaba las tierras.

A2: —¿Así que lo viste a Jony? Me dice que te ve siempre en el colectivo...

A1: —¿Quién?

A2: —Jony. El de.. Dice que vos lo mirabas. (...)

P3 (a todo el curso): —¿Cómo van chicos? ¿Van terminando?

A1: —Bueno, terminamos. Falta esto, ¿no?

A2: —Esto es más cortito que todo esto que copiamos acá.

A1 (lee): —«Gracias a la amplitud de su territorio contaba con una importante gama de productos para ofrecer al mercado internacional» Mirá Argentina eh..., «eso le permitió entre 1860 y mil novecientos» bueno, lo que copiábamos antes...

Los comentarios sobre el contenido histórico expresados por la alumna 1 (la opinión sobre lo que hizo Roca, la sorpresa ante la lectura de que Argentina ofrecía muchos productos al mercado internacional) muestran el interés de la joven por comprender y comentar los hechos históricos. La alumna 2 parece tener pocos conocimientos sobre la matanza de los indígenas a partir del comentario de su compañera (pregunta si Roca los mató). Estos comentarios referidos al conocimiento histórico resultan en esta clase efímeros y marginales, y no llegan a ser retomados por el docente ni socializados con el grupo. Es decir, las interpretaciones de los alumnos sobre los contenidos históricos no ocuparon un lugar central en la clase. Asimismo, los comentarios acerca de la vida social de las jóvenes (¿Lo viste a Jony?), frecuentes a lo largo de todo el registro, nos resultan un indicador de que las alumnas no estaban muy involucradas en lo que estaban leyendo.

Mientras revisaba las producciones de los alumnos, el profesor 3 realizó una aclaración al grupo total relacionada con las producciones escritas:

P3: —A ver chicos, voy a explicar algo porque me estuve fijando y varios no lo entienden. Por ahí estuve leyendo si la Argentina fue una excelente contraparte europea, se posicionó exportando o se posicionó a través de la exportación pero tenemos que aclarar qué exportaba. ¿Por qué? Si vamos al caso, Inglaterra también exportaba. ¿Se entiende esto? Pero, ¿qué diferenciaba a países como Argentina de Inglaterra? Que lo que exportaba Inglaterra eran productos...

Alumno: —Manufacturados.

Al realizar esta aclaración al grupo total, el profesor socializó a todos los estudiantes información sobre el contenido y advirtió sobre posibles omisiones comunes en la formulación de las respuestas. En el caso de las alumnas mencionadas, no tomaron en cuenta esta intervención docente y en su escrito dejaron que la Argentina se especializó en la producción de bienes exportables sin aclarar cuáles.

En la clase de este profesor, la exposición oral fue lo central en la enseñanza. Durante la misma el profesor preguntó dieciséis veces: «¿se entiende esto?», otras veces decía "¿alguna pregunta?", lo que parece indicar que estaba interesado en que los estudiantes pudieran plantear sus dudas. Ante dichas preguntas, algunos estudiantes decían que sí entendían y muchos de ellos permanecían en silencio. Los alumnos casi no participaron durante la exposición; escuchaban, a veces completaban frases que el profesor dejaba incompletas, ninguno tomaba apuntes. La lectura del texto se propuso como la actividad a desarrollar por los estudiantes. En los intercambios entre los alumnos que tenemos registrados, algunos mostraron interés por el contenido histórico, pero parecen haber priorizado la localización de las respuestas en el texto por sobre la reconstrucción del contenido histórico que se enseñaba.

3. ¿Qué diferencias encontramos en cómo se leyeron los textos en las clases?

Los profesores cuyas clases hemos analizado propusieron a los alumnos tres modalidades diferentes de lectura.

En la clase del profesor 1, la lectura se desarrolló de manera conjunta y los alumnos iban comentando con el profesor lo leído. La información acerca de cómo fueron las elecciones

presidenciales de 1946 en Argentina fue provista principalmente a través del texto. El trabajo de interpretación fue colectivo. El profesor explicaba a medida que iba leyendo y validaba inmediatamente las interpretaciones que realizaban los estudiantes.

En la clase de la profesora 2, se propuso que los alumnos leyeran por sí mismos un texto completo. Las intervenciones se orientaban a que ellos pudieran reconstruir las explicaciones que daba el autor acerca de la catástrofe demográfica en el período de la conquista de América. Se interpretaba el texto de manera colectiva, la docente favorecía que los estudiantes volvieran al texto con la finalidad de verificar si sus interpretaciones eran válidas, hallaran información y se acercaran al conocimiento histórico. La docente daba un tiempo antes de validar las interpretaciones de los estudiantes.¹¹

En la clase del profesor 3, se planteó la lectura del texto para responder un cuestionario luego de la exposición sobre el tema. Los estudiantes principalmente leyeron con la finalidad de hallar las respuestas a las preguntas dadas. Los comentarios sobre el contenido histórico no ocuparon el lugar central durante la lectura. La modalidad de lectura adoptada no favoreció que se abriera un espacio en la clase para que los alumnos reconstruyeran en interacción con el texto lo que sucedía en Argentina a fines del siglo XIX.

Analizamos que mientras en las clases de los profesores 1 y 2 la lectura se planteó como una práctica para aprender Historia, en las clases del profesor 3, la finalidad de la lectura para los alumnos fue prioritariamente usar el texto para encontrar o desarrollar las respuestas a las consignas dadas con el texto más que aprender el conocimiento histórico. Cuando esto se vuelve habitual, suelen acostumbrarse a leer de manera de encontrar lo más rápido las respuestas, más que en comprender de qué se trata el texto. «...cuando la secuencia lectura/preguntas/respuestas se generaliza, se generalizan también para los alumnos unos objetivos de lectura: leer para responder luego unas preguntas» (Solé, 1992:86). Cabe señalar que las consignas dadas en las clases observadas no consistieron en micro-cuestionarios de descomposición del texto, objetados por lo poco propicios para el aprendizaje (Audigier, 1992), sino en consignas que apuntaban a la comprensión del texto en general y que eran consistentes con los contenidos que pretendían enseñar (Aisenberg, 2010). Para responder adecuadamente a las consignas dadas, resultaba necesario leer el texto de manera general. Sin embargo, sabemos que solo el planteo de buenas consignas no contribuye a la comprensión de los textos.

En relación con lo sucedido en la clase del profesor 3 resultan muy pertinentes las siguientes reflexiones de Beatriz Aisenberg:

Las preguntas por sí mismas no ayudan a comprender y terminan alejando a los alumnos del trabajo de lectura: en lugar de concentrarse en interpretar lo que pueden del texto y de reconstruir lo que está a su alcance, dedican buen tiempo de la clase a tratar de entender qué quiere el maestro. Los alumnos terminan copiando partes del texto, porque solos no pueden hacer otra cosa. Contribuyen a generar este resultado las costumbres didácticas ligadas al supuesto de que la lectura no es una actividad compleja: generalmente se deja que los alumnos trabajen solos con los textos; de este modo, es muy difícil reconocer y ofrecerles la ayuda que ellos necesitan para afrontar los obstáculos que se les presentan en la lectura, muchas veces vinculados al contenido o a la práctica de leer textos de Historia. (2010:69)

En las clases de los profesores 1 y 2, los docentes acompañaron la lectura del texto y se conversó colectivamente sobre el contenido. En la clase del profesor 3, los alumnos parecen haber priorizado la localización de la información para resolver la actividad y no tenemos indicadores a partir de los cuales se evidencie que los alumnos hayan intentado reconstruir el contenido histórico.

4. Las concepciones sobre la lectura y el papel de la lectura analizado en las clases

A continuación nos referiremos a las concepciones que sostienen los profesores sobre el papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, analizadas a partir de las entrevistas realizadas. El profesor 1 ha expresado: «si bien mi materia no es lengua está muy relacionada con la escritura, entonces hay que leer y leemos en clase».

En la escuela secundaria se trata de que los estudiantes trabajen con la historia, que ellos se involucren con la historia y es a partir de los textos, me parece que otra manera no hay. Por ahí recurriendo a otros métodos que son audiovisuales, como ver documentales pero en algunas escuelas se puede hacer y en otras no. (P1)

El profesor 1 sostiene que la Historia se relaciona con la escritura, y que es a partir de la lectura que se aprende Historia. La profesora 2 dijo algo similar en relación con la importancia de los textos:

E: —¿Considerás que se puede enseñar historia sin textos?

P2: —Yo creo que no (...) yo creo que solo con textos no, pero sin textos ¿qué creás? O sea, no creás la posibilidad de que una persona siga estudiando por su propia cuenta, profundice... A ver, yo soy una persona que me encanta que me expliquen algo y valoro mucho a un buen docente, pero solo así es un conocimiento limitado, como que dependés totalmente de la explicación de otro.

Asimismo, esta docente explica que la lectura de un texto de Historia tiene especificidad y se diferencia de otras lecturas:

(leer) el texto de Historia, implica ubicar en un tiempo histórico, identificar... por lo tanto distinguirlo de otros momentos históricos, justamente, pensar históricamente. Pensar en las analogías y las diferencias, pensar en quienes intervienen y en quienes intervienen con un pensamiento de esa época. Pensar en qué lugar está pasando y por qué es diferente de otros. Es decir, con todos los componentes de que estás analizando Historia. Distinguir que estás hablando de una época y por lo tanto pensar en el transcurso del tiempo como una obra humana, social... y que la lectura histórica te permite ubicar eso. (P2)

La profesora 2 explica que leer historia es parte del pensar históricamente y al caracterizar la lectura de un texto de Historia, incluye muchos procedimientos del aprendizaje de la disciplina: ubicar en el tiempo y en el espacio, pensar en los actores que intervienen, en los procesos, etc. Asimismo, hacia el final de la entrevista estos dos profesores reafirman la posición al reconocer que es parte de su función enseñar a leer Historia.

se ve que esa es mi función, es la función que he venido desempeñando, quizás inconscientemente hasta el día de hoy; enseñar a leer Historia. Y enseñar a leer Historia no con una interpretación, no es con la interpretación que da el texto, no es con la interpretación que da el profesor e incluso no es con la interpretación que da el alumno, quizás es con un cúmulo de interpretaciones; eso sería enseñar a leer Historia. (P1)

P2: —Considero que (enseñar a leer) es función de toda la escuela. Bueno, no sé si del jardín de infantes, pero sí, considero que sí y que, es más, en realidad debería continuar eso siempre. (...) Sí, yo creo que sí, porque si no, si en la escuela una de las funciones esenciales es enseñar conocimiento, digamos, y enseñar a aprender es enseñar a leer (...)

E: —¿Y para vos qué sería enseñar a leer?

P2: —Yo lo que estoy entendiendo es que uno enseña a leer... en cada contenido se aprende a leer, porque para aprender a leer un contenido vos tenés que tener un mínimo de conocimiento previo. Si yo, por ejemplo, a mí me resultan interesantes las ciencias cognitivas, pero si yo me pongo a leer un libro de ciencias cognitivas, es muy probable que yo no entienda nada, y no porque yo soy tonta o porque... porque tenés que tener no solo un conocimiento previo de ciertos conceptos sino incluso de cierta lógica. Porque por ejemplo para mí hay conceptos sociológicos que para los historiadores resultan difíciles (...) Entonces evidentemente ahí no hay un elemento de que uno sabe leer y el otro no, sino que hay determinados contenidos previos que son fundamentales para leer, pero al mismo tiempo se aprende esos contenidos leyendo. Yo creo que de todas las disciplinas hay que seguir aprendiendo a leer siempre.

Interpretamos que el profesor 1 entiende a enseñar a leer Historia implica un «cúmulo de interpretaciones» por lo que el significado para este profesor no está en el texto, y la profesora 2 sostiene que la lectura no es una habilidad general, ya que entiende que en la lectura los conocimientos previos específicos de cada disciplina juegan un rol muy determinante de la interpretación de los textos. Esta docente concibe a la lectura como específica de cada disciplina y plantea que hay que enseñar a leer en cada materia.

Retomamos aquí las categorías construidas en el estudio presentado en el inicio del artículo, e identificamos que estos dos profesores (P1 y P2) sostienen una concepción de la lectura como herramienta interna de la Historia, ya que leer historia implica pensar históricamente y para involucrarse con la Historia resulta imprescindible el trabajo con los textos. Esta concepción es consistente con el papel de la lectura en las clases como práctica para aprender Historia, en tanto supone que hay que leer con los alumnos para que aprendan Historia, y que leer colectivamente en la clase es un modo de enseñar a reconstruir el mundo histórico al que refieren los textos.

La concepción del profesor 3 es diferente:

P3: —Les falta (a los alumnos) mucha comprensión de texto.

E: —¿A qué atribuí esa falta de comprensión?

P3: —Yo supongo que a la escuela primaria. Hay muchos factores que pueden ser; el hecho de que en la casa no los incentiven a leer, el hecho de que ellos no tengan incentivo a la lectura pero también hay deficiencias de la escuela primaria que son importantes. (...) Sí yo tengo una hora de clase, no me puedo sentar a enseñarles a leer y a escribir a los chicos, no puedo, por más que quisiera...

Y en relación con su función como profesor de Historia en una escuela secundaria expresó:

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

P3: —No, creo que no, que si bien lo estamos haciendo en algunos aspectos, yo creo que la escuela secundaria, su nombre lo indica, es secundaria, aprender a leer y escribir, en la primaria. Quizás suene muy cortante y tajante pero yo creo que esa es la realidad, la escuela secundaria está para brindar una cultura general para que después la persona se pueda desenvolver pero lo básico, lo elemental se lo tienen que enseñar en la escuela primaria.

Interpretamos que el profesor 3 sostiene una concepción según la cual la lectura es externa a la Historia, en tanto la considera como una habilidad básica y general, atribuye las dificultades en la lectura a los problemas del nivel primario o a la falta de incentivo familiar; y considera que no es su función enseñar a leer. Estas ideas son consistentes con la tarea que propuso el profesor en clase, leer como medio para responder un cuestionario, con la suposición de que los alumnos ya deberían saber leer, que la lectura consiste en extraer la información del texto por lo que responder las preguntas a partir del texto no debería resultarles complejo. Sin embargo, este mismo profesor admite durante la entrevista que el acompañamiento en la lectura contribuye a una mayor comprensión de los temas.

No hace mucho les hice hacer un trabajo práctico sobre imperialismo, les di un texto con diferentes interpretaciones del imperialismo, interpretaciones de las más variadas, desde un par de historiadores contemporáneos hasta personajes de la época —ministro de colonias inglés, ministro francés— y tuve que tomarme el trabajo de leerles una por una las argumentaciones y explicárselas, y ellos las iban siguiendo con la vista, iban marcando y claro, después el práctico lo hicieron rapidísimo. Este práctico lo vengo dando varios años y la primera vez que lo hice, se los tiré y les dije, lean y después me fui dando cuenta, sobre la marcha, que no es tan sencillo como decir, acá lo tienen, lean, justamente por estas dificultades que tienen de lecto-comprensión. Después salió bien. (P3)

Si bien este profesor lo atribuye a las dificultades que tienen los alumnos, el reconocimiento de que leer no es «tan sencillo» y de que explicar las argumentaciones del texto ayudó a los alumnos, nos da indicios — como señalamos en un artículo anterior — de que la concepción de la lectura como «habilidad general» se volvería inconsistente para los profesores de Historia en su propia práctica de enseñanza (Benchimol, 2010).

Como mencionamos recién, en los tres casos hemos encontrado consistencia entre las manifestaciones explícitas de los profesores sobre la consideración de la lectura como herramienta interna o externa al aprendizaje de la Historia, y lo que hacen en las clases. Esto nos resulta interesante en tanto contribuye a plantearnos preguntas acerca de la relación entre las prácticas y las concepciones, y a suponer que la incorporación en la formación docente de la concepción de la lectura como una herramienta interna de la Historia podría favorecer el replanteo de ciertas prácticas usuales en el trabajo con los textos en clase.

5. Consideraciones finales

A lo largo del artículo hemos descrito brevemente el trabajo que se realizó con los textos en clases de tres profesores de Historia. Hemos analizado el papel de la lectura en las clases y lo relacionamos con las concepciones que tienen los docentes acerca del mismo en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Hemos visto que el trabajo colectivo con los textos durante las clases propició que los alumnos pudieran plantear su mirada sobre los contenidos de Historia, pudieran realizar preguntas que les surgían sobre el período histórico estudiado, y favoreció que se socializara en la clase las interpretaciones que se realizaron sobre el texto. En cambio, cuando los alumnos se enfrentaron a los textos solos y con un cuestionario, la lectura funcionó como un

medio para responder las preguntas dadas, y no se evidenció una búsqueda en los alumnos por comprender el contenido histórico. Parece haberse priorizado la estrategia de localización de información en el texto.

En todas las clases hemos observado alumnos interesados por aprender Historia, alumnos que realizaron preguntas y/o comentarios tendientes a comprender el contenido histórico. En las clases en las cuales se leyó como una práctica para aprender Historia estos comentarios ocuparon un lugar central y el docente tuvo la oportunidad de responder y aclarar con el grupo, aprovechando estas intervenciones estudiantiles para seguir enseñando, mientras que en las que la lectura ocupó el lugar de medio para cumplir con la tarea, estas intervenciones de los alumnos ocuparon un lugar marginal y no pudieron ser retomadas por el docente.

Los análisis presentados nos llevan a suponer que las prácticas de lectura compartida pueden contribuir a que los alumnos se apropien de herramientas para estudiar Historia, cada vez con mayor autonomía, lo que coincide con los resultados de las investigaciones citadas en la introducción del artículo.

Como vimos, no es suficiente la formulación de buenas consignas o la selección de buenos textos para enseñar a leer Historia. El modo en que se trabaja con los textos en las clases resulta crucial para comprender qué se enseña y qué se aprende en cada clase, teniendo en cuenta que también está condicionado por las características de cada institución escolar y del sistema educativo.

La transformación de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria es compleja, pero no imposible. En parte, se trata de seguir buscando caminos para que los estudiantes puedan constituirse en lectores cada vez más autónomos de Historia, y por lo tanto en jóvenes con posibilidades de continuar sus estudios — secundarios o superiores —, y convertirse en ciudadanos con capacidad de seguir construyendo conocimiento crítico acerca del pasado y del presente.

Agradecimientos

Agradezco a los profesores que me permitieron observar sus clases y así colaboraron con la investigación, a Delia Lerner y a Beatriz Aisenberg, por la lectura crítica y los valiosísimos aportes, y a Belén Agostini y a Paola Rubinsztain quienes como compañeras del seminario «Taller de escritura doctoral» — dictado por Paula Carlino y Laura Colombo — han sido revisoras del artículo a lo largo del proceso de escritura.

Notas

¹ Algunas ideas de este artículo fueron presentadas como ponencia en las XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia de APEHUN, realizadas del 17 al 19 de septiembre de 2014 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

² Se trata del proyecto de Tesis de Doctorado que desarrolla la autora bajo la dirección de Delia Lerner y codirección de Beatriz Aisenberg, y del Proyecto «Las representaciones de los profesores de Historia sobre la lectura. Relaciones

con sus prácticas de enseñanza» que desarrollo en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, con la dirección de Beatriz Aisenberg.

³ El conurbano bonaerense corresponde a la región de los 24 partidos que rodean a la ciudad de Buenos Aires.

⁴ Se optó por estas denominaciones para resguardar el anonimato de los profesores y de las escuelas a lo largo del artículo.

⁵ Agradezco la colaboración de Sandra Musumece en el registro y desgrabación de las clases del profesor 1.

⁶ Miranda, E. & E. Colombo (2000). *Historia Argentina Contemporánea, Polimodal (Provincia de Buenos Aires)*. Buenos Aires: Kapelusz.

⁷ Se trata de una secuencia elaborada por el equipo de investigación de los Proyectos UBACyT F 085/Programación Científica 2008–2010 y F180/Programación Científica 2004–2007, dirigidos por Delia Lerner y codirigido por Beatriz Aisenberg, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

⁸ Luchilo, L. (2002). *La Argentina antes de la Argentina*. Buenos Aires: Altea.

⁹ Saborido, J. (coord.) (2005). *Historia Argentina y Latinoamericana 1 en el contexto de las transformaciones mundiales (siglo XIX)*. Polimodal. Buenos Aires: Puerto de Palos.

¹⁰ Entendemos que la copia textual no implica que no hayan entendido el texto. Usar las palabras del texto original puede evidenciar el intento de apropiarse del lenguaje específico de la Historia, un medio para lograr en un futuro la autonomía en las expresiones lingüísticas (Perelman, 2008).

¹¹ Cabe mencionar que el curso observado de P2 es reconocido en la escuela como «un curso de repetidores». Antes de la clase, una preceptora se acercó a la docente con una lista de alumnos que se habían quedado libres por faltas y le aconsejó no aprobarlos por esa razón. Durante la clase y en nuestra presencia, la vicedirectora interrumpió a los gritos para sancionar a unos alumnos que habían salido del aula, y avisarles que el baño estaba cerrado y que no estaban autorizados a ir al mismo hasta la hora de la salida, lo que irritó a muchos alumnos. A pesar de las intenciones de la profesora y del modo en que planteó la lectura del texto, en esta clase resultó muy difícil la enseñanza de Historia, en un contexto en el que estaba prohibido ir al baño y en el que algunos alumnos se enteraron que habían quedado libres. Por momentos la docente podía atraer la atención de un grupo mayoritario, pero en otros era un pequeño grupo el que intercambiaba con ella sobre el contenido. La profesora intentó enseñar y dar la voz a los alumnos, pero en la clase predominaba un clima de distracción, desinterés y de resistencia a la tarea. Interpretamos que se presenciaba el fenómeno de «desenganche» descrito por Gabriel Kessler en el cual los alumnos asisten a la escuela, van de manera más o menos frecuente pero sin estudiar ni

realizar las tareas, lo que identifica a la escolaridad de baja intensidad (Kessler, 2004). En el caso de esta clase observada, creemos que este desenganche se da en una escuela que realiza acciones, como las mencionadas, que contribuyen a la exclusión escolar.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2005).** Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia*, 43.
- (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizajes. En Siede, I. (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (63–98). Buenos Aires: Aique.
- Audigier, F. (1992).** Documents en classe: traditions, mythes et réalités. En Audigier, F. (Ed.). *Actes du septième colloque de Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales* (s/d). Paris: INRP.
- (2003). Quelques idées autour du texte d'Histoire, du texto en Histoire. *Didactiques des sciences sociales. Document de travail*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Benchimol, K. (2010).** Los profesores de Historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 57–71.
- Carlino, P. (2005).** Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: FCE
- Goodman, K. (1982).** El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. & M. Gómez Palacio (Comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (13–28). México: Siglo XXI.
- Kessler, G. (2004).** Trayectorias escolares. En Kessler, G. *Sociología del delito amateur* (s/d). Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D.; Aisenberg, B. & Espinoza, A. (2012).** La lectura y la escritura en la enseñanza de Cs Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. En Castorina, J. A. & V. Orce (Coords.). *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010–2011*. Buenos Aires: UBA.
- Lerner, D. (2002).** La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Proyecto. Revista de Educación*, 4–6, s/d.
- Luchilo, L. (2002).** La Argentina antes de la Argentina. Buenos Aires: Altea.
- Miranda, E. & Colombo, E. (2000).** Historia Argentina Contemporánea, Polimodal (Provincia de Buenos Aires). Buenos Aires: Kapelusz.
- Perelman, F. (2008).** El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rosli, N.; P. Carlino & Cartolari, M. (2013).** Intervenciones docentes para leer en ciencias sociales: exploración en un quinto año de secundaria con alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Legenda*, 17, 1–23.
- Smith, F. (1983).** Comprensión de la lectura. México: Trillas.
- Solé, I. (1992).** Estrategias de Lectura. Barcelona: ICE/Graó.