

PRÁCTICAS DE LECTURA Y CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES HISTÓRICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Beatriz Aisenberg¹

baisenberg@gmail.com

Universidad de Buenos Aires - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Republica Argentina

INTRODUCCIÓN

En este trabajo, enmarcado en la Didáctica de las Ciencias Sociales, pretendemos brindar una aproximación a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de la historia. En primer lugar, abordamos desde una perspectiva constructivista el problema de las relaciones entre transmisión y construcción de conocimiento histórico en la escuela. En segundo lugar, en relación con dicho problema, caracterizamos una práctica compartida en el aula que entrelaza la lectura con la construcción de representaciones de las situaciones o problemáticas históricas a las que se refieren los textos. Por último, especificamos las acciones cognitivas que despliegan los alumnos en dichas prácticas y avanzamos en la caracterización de las relaciones entre lectura y aprendizaje escolar de la historia.

Nuestro desarrollo se sustenta en una amplia trayectoria de investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia, realizadas por medio de la metodología del estudio de casos de proyectos de enseñanza de la historia (Aisenberg, 2015b), principalmente en la escuela primaria. Asimismo, tomamos como referencia aportes de distintas perspectivas psicológicas sobre la construcción de conocimiento -compatibles entre sí en sus bases epistemológicas- para tratar de aproximarnos a la complejidad de las prácticas sociales de enseñar y aprender historia en la escuela.

TRANSMISIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Desde hace al menos medio siglo existen propuestas para reemplazar la historia escolar tradicional por una historia concebida como reconstrucción del pasado en función de los problemas que se plantean los historiadores, considerados como sujetos sociales con determinadas perspectivas. Se trata de un cambio radical en los contenidos a enseñar, que también incluye a los modos de producción del conocimiento histórico. En relación con este cambio, y ante el impacto de las concepciones constructivistas sobre el aprendizaje desde los '70, se fueron multiplicando las propuestas tendientes a poner en primer plano la actividad de los alumnos: propuestas *de investigación*, propuestas centradas en la resolución de situaciones problemáticas o en el desarrollo de competencias para la formación del pensamiento histórico.

Muchas de estas propuestas representan aportes valiosos para la transformación de la enseñanza de la historia. Pero, en forma simultánea a estos cambios -y a veces junto con ellos- se fue instalando en la escuela el supuesto de una oposición entre transmisión y construcción del conocimiento. Inclusive se llegó a poner en cuestión a la enseñanza, concibiendo el rol del docente como coordinador de la actividad de los alumnos. Pareciera que la idea de promover la actividad de los alumnos viene a reemplazar a la transmisión: en algunos casos se llega a considerar que la transmisión impide la construcción, que si presentar los contenidos de modo explícito obturáramos la posibilidad de que los alumnos construyan conocimiento.

Este supuesto me remite al siguiente interrogante epistemológico planteado por Castorina (2010): ¿qué significa construcción de conocimiento cuando los niños interactúan con el saber disciplinar que se transmite socialmente? Castorina se refiere a la construcción de conocimiento cuando los niños están interactuando con el saber disciplinar. Remarco esta idea: está concibiendo que la construcción se lleva a cabo en la interacción con el saber disciplinar existente. Desde nuestra perspectiva constructivista concebimos que *sin interacción con el objeto no hay construcción de conocimiento*. Con lo cual, desde esta perspectiva no hay oposición ni incompatibilidad entre transmisión y construcción. Y no estamos pensando solamente en contenidos declarativos o conceptuales. Hay aspectos de las prácticas de los historiadores, de los modos de construir y pensar la historia que también es preciso transmitir.

Creo que la idea de transmisión adquirió una connotación negativa porque quedó asociada a la concepción positivista

de la enseñanza. Pero hay distintas formas de transmisión, y algunas ofrecen a los alumnos espacios de libertad para que puedan recomponer y transformar a su manera lo transmitido (Campetti y Funes, 2010).

Las formas de transmisión en el modelo positivista de la enseñanza de la historia guardan estrecha relación con cómo se concibe a la historia y su aprendizaje. En dicho modelo se considera a la historia como la reproducción objetiva y neutra del pasado; los historiadores producen conocimiento transcribiendo y organizando la información contenida en los documentos, considerados fuentes incuestionables. En cuanto a los contenidos a enseñar, se los aborda como si fueran cosas que se van traspasando de los documentos, a los libros, a la escuela. Se supone que estas cosas -sean datos, informaciones, hechos, imágenes- van pasando sin modificaciones hasta llegar a la mente de los alumnos. Desde esta perspectiva, enseñar es transmitir hechos verdaderos, objetivos e inalterables que los alumnos deben memorizar y repetir. El saber es considerado una copia y por eso se espera fidelidad entre lo que se enseña y lo que se aprende. La enseñanza es fácil, también el aprendizaje y la evaluación: el alumno sabe o no sabe, reproduce o no lo enseñado. Se supone que el conocimiento histórico es objetivo y el mismo para todos, es independiente de los sujetos, sean historiadores, autores de los textos, docentes o alumnos. En consecuencia, la relación de los sujetos con el conocimiento es de exterioridad (Edwards, 1985).

La enseñanza se convierte en un problema complejo cuando concebimos la historia como reconstrucción de los historiadores -que interpretan las huellas del pasado desde sus perspectivas y problemas-. La enseñanza es difícil si pretendemos que los alumnos comprendan la complejidad de la realidad social entramando sus múltiples dimensiones, que comprendan conflictos y procesos multicausales -con sus diferentes tiempos-, que se aproximen a las características del conocimiento histórico y de su producción. Desde esta concepción sobre la historia los contenidos a enseñar son complejos: no son cosas que se puedan trasladar, no se aprenden por copia y repetición.

Para enseñar esta historia necesitamos instalar en el aula prácticas que integren la transmisión y la construcción de conocimiento, que permitan a los alumnos establecer un vínculo de interioridad con la historia que se está transmitiendo. Esto nos exige pensar de modo articulado el saber y el hacer. Para lograrlo es necesario superar el "legado" de la didáctica tecnocrática del modelo positivista que nos acostumbró a pensar por separado los contenidos y las actividades a proponer a los alumnos. La naturalización de esta separación nos hace perder de vista la estrecha relación que hay entre el hacer y el saber. El saber se construye en la acción, en la interacción. Los contenidos o saberes que aprendemos leyendo un texto o analizando una fuente, o escuchando una exposición del docente o viendo un video, dependen del trabajo intelectual -es decir, de las acciones cognitivas- que ponemos en juego cuando interactuamos con ese texto, fuente, video o exposición.

Lo que aprenden los alumnos depende de lo que hacen, por ejemplo cuando leen, así como de las interacciones con los compañeros y con el docente a propósito de lo que leen. Los contenidos aprendidos son *la contracara* de las acciones cognitivas desplegadas en la interacción, de lo que están pensando los alumnos en la interacción con el objeto y con otros sujetos. En otras palabras, la naturaleza del producto depende de la naturaleza del proceso. De acuerdo con Valérie Haas (2006), no se puede separar claramente el *contenido* del saber de la relación del sujeto (que sabe) con su saber. El saber (lo que un sujeto sabe) es inseparable de las modalidades de su apropiación. En consecuencia, es preciso centrar la mirada en el trabajo intelectual y en las interacciones que promovemos en la enseñanza, es preciso atender al vínculo que los alumnos establecen con los contenidos que circulan en el aula, sea por medio de textos, distintos tipos de fuentes, videos, explicaciones docentes o aportes de los compañeros.

¿Qué hacen los alumnos para aprender historia? Hay haceres que también son contenidos y se aprenden por medio de la participación en *prácticas guiadas* (Rogoff, 1993). En el punto siguiente caracterizaremos una de estas prácticas.

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La lectura es una actividad fundamental para aprender historia. Un problema relevante en nuestra disciplina es contar con buenos textos -además de otros soportes-, para hacer circular en las clases los contenidos históricos que pretendemos enseñar. Pero los textos no son depósitos de contenidos que se puedan ir traspasando sin alteraciones. Hay distintas formas de leer. Diferentes prácticas de lectura pueden promover el aprendizaje de contenidos muy diversos, incluso cuando se lee el mismo texto.

En la enseñanza de la historia perduran prácticas de lectura correspondientes al paradigma positivista: se supone que en los textos están los hechos objetivos y verdaderos, que cualquier lector puede reconocer, extraer y repetir. De allí la costumbre didáctica tan arraigada de promover la localización y reproducción de frases de los textos. El hacer de los alumnos, las prácticas que enseñamos con esta costumbre son *prácticas de reproducción*: identificar, memorizar y repetir. En la escuela quedó naturalizada esta idea de la lectura, casi de tipo ritual (Goodman, 1996), asociada al aprendizaje memorístico y ligada a una concepción empirista del aprendizaje.

Esta concepción naturalizada de la lectura escolar es parte del saber pedagógico *por defecto* que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos sus implicancias² (Terigi, 2010). Salir de este funcionamiento automático requiere esfuerzos específicos. Dado que la lectura es imprescindible en nuestra disciplina, si no hacemos el esfuerzo por conceptualizar e instalar otro tipo de prácticas, alumnos y docentes recurrimos en forma automática a *prácticas de reproducción* que no sirven para aprender la historia que pretendemos enseñar.

Para abordar este problema iniciamos en el año 2000 una línea de investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia. Los estudios sistemáticos y sostenidos de diversos proyectos de enseñanza de la historia, nos permitieron conceptualizar un tipo de práctica de lectura compartida que rompe con la lectura *de reproducción* porque promueve un trabajo intelectual *de reconstrucción* y, en consecuencia, se muestra potente para articular la transmisión con la construcción del conocimiento histórico.

En nuestras publicaciones hemos caracterizado en detalle esta práctica en la cual el docente guía un trabajo colectivo cuya finalidad -claramente explicitada a los alumnos- es el estudio de una temática o problemática histórica determinada³ (Aisenberg, 2005b; Aisenberg y otros 2008; Aisenberg y otros, 2009; Aisenberg, 2010; Aisenberg, 2015a; Torres y otros, 2005; Torres, 2008; Torres y Larramendy, 2010). *La práctica consiste en la reconstrucción compartida de las situaciones o problemáticas históricas presentadas en uno o varios textos*⁴. Nos referimos a una *práctica social en el aula que supone pensar juntos en la situación histórica tomando aportes de los textos*. En el curso de este tipo de práctica se van entrelazando momentos de lectura propiamente dicha con momentos de intercambios colectivos y de explicaciones del docente.

A partir del planteo de la problemática y de la lectura inicial, la conversación colectiva -que suele ocupar la mayor parte del tiempo de la clase- se va estructurando en función de intercambios centrados en la reconstrucción compartida de la situación, explicación o problemática histórica presentada en el texto con el que se está trabajando. Se lee en distintos momentos, con diversas modalidades: puede ser lectura o relectura individual y silenciosa de diferentes textos o fragmentos, puede ser lectura o relectura en voz alta para compartir o repensar fragmentos de diferentes textos, por iniciativa del docente o de los alumnos.

Esta práctica ofrece espacios de autonomía a los alumnos para que lean y para que expresen y fundamenten sus propias interpretaciones y opiniones sobre las ideas expresadas en los textos, para que digan lo que piensan y discutan sobre la temática histórica en estudio. Y, en relación con lo que los alumnos van reconstruyendo, el docente explica y *rellena* todo lo que hace falta para comprender el texto y la problemática histórica. Esta dinámica, que supone ir entrelazando momentos con distintas modalidades de trabajo a lo largo de una o varias clases, contribuye a engarzar enseñanza y aprendizaje, requisito para lograr la articulación entre transmisión y construcción de conocimiento.

Los análisis de múltiples registros de clases en las que se desarrolla esta práctica con diversidad de textos históricos -de distintas temáticas y características-, con alumnos de diferentes edades y de distintos tipos de escuelas, nos permitió caracterizar el trabajo intelectual que despliegan los alumnos. El conjunto de acciones cognitivas que reseñaremos más adelante- dan cuenta del involucramiento intelectual y afectivo, propio de un vínculo de interioridad con la historia (Edwards, 1985). Los alumnos se apropian del contenido de los textos y de las explicaciones docentes -es decir, de lo que se está transmitiendo- a su modo y desde sus posibilidades. La apropiación es significativa, en tanto los alumnos se posicionan como sujetos y como lectores autónomos: no reproducen *lo que dice el texto* -con las mismas ni *con otras palabras*- sino que, en relación con el texto, expresan lo que ellos mismos piensan, establecen relaciones y buscan explicaciones convincentes y satisfactorias para ellos mismos.

La participación del docente es intensa y crucial en el desarrollo de la práctica: promueve la reconstrucción compartida de las situaciones históricas en estudio y las discusiones entre los alumnos, promueve la relectura de fragmentos de los textos para controlar las interpretaciones y para profundizar la reflexión, explica lo necesario para que las reconstrucciones que se van desplegando avancen en su aproximación a los contenidos que busca enseñar, promueve explícitamente la revisión de los errores en las reconstrucciones e interpretaciones que realizan los alumnos; sostiene el eje de los intercambios focalizando en la problemática en estudio, con la flexibilidad necesaria para integrar las perspectivas de todos los alumnos.

Estamos caracterizando una práctica social en el aula, guiada por el docente. Como dijimos, esta práctica consiste en *pensar juntos la problemática histórica en estudio tomando diferentes textos -o fuentes- como apoyatura*. Es una práctica en la que se desarrolla la interacción entre las ideas de todos, en relación con un tipo peculiar de interacción con los textos o fuentes (es decir, con una forma de leer). La práctica que entrelaza lectura y reconstrucción histórica también es contenido y se aprende por medio de la participación en la práctica guiada. Esta caracterización concuerda con las perspectivas de la psicología cultural y de la psicología sociocultural para el estudio de la mente en relación con las prácticas sociales, en tanto se considera que "la mente surge en la actividad mediada conjunta de las personas. La

mente es, pues, en un sentido importante, 'co-construida'" (Cole, 2003, p. 103). Y, más específicamente, coincidimos con la conceptualización sobre el aprendizaje en la participación conjunta en prácticas guiadas a través de procesos de apropiación individual desde el pensamiento compartido (Rogoff, 1993).

El trabajo intelectual que despliegan los alumnos es parte de las prácticas en las que participan. No pensamos el aprendizaje como un proceso individual separable ni aislado. De acuerdo con el constructivismo situado -extensión crítica de la teoría piagetiana⁵ elaborada por Castorina (2010; 2014)-, concebimos la producción de conocimientos individuales como un proceso social. Efectivamente, consideramos que las prácticas sociales en el aula son parte constitutiva de los procesos de aprendizaje de los alumnos, los atraviesan y los conforman posibilitando y *marcando* la construcción del conocimiento. La construcción que realiza cada alumno depende de su participación en esas prácticas, del trabajo cognitivo que despliega en esas prácticas. En consecuencia, la construcción es al mismo tiempo individual y social en tanto, por un lado, son los alumnos los que avanzan (en mayor o menor medida) en la producción de conocimiento: cada uno de los alumnos construye en función de sus marcos asimiladores, de su historia intelectual, social y afectiva. Pero, por otro lado, la construcción es social porque forma parte de la práctica social, se produce -de cierto modo- porque los alumnos participan en esa práctica, en relación con las características y condiciones de esa práctica y en función del vínculo que cada alumno tiene con la escuela y con la historia como disciplina escolar (Aisenberg, 2015a).

Cerramos este punto remarcando las interrelaciones entre la práctica en que se participa, el trabajo intelectual que se despliega y los contenidos (saberes y haceres) que se enseñan y se aprenden. Sin perder de vista que la construcción de conocimiento es un proceso social, a continuación, *poniendo una lupa*, enfocaremos al sujeto que lee y construye conocimiento participando de la práctica social recién caracterizada.

RELACIONES ENTRE LECTURA Y APRENDIZAJE ESCOLAR DE LA HISTORIA: LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES HISTÓRICAS

Tal como mencionamos, en el curso de los intercambios de las prácticas de reconstrucción compartida se van entrelazando intervenciones de los alumnos que suponen distintas acciones cognitivas. Una primera cuestión a destacar es la relevancia del papel de los conocimientos previos como marcos para construir significado en la lectura: los alumnos interpretan las ideas expresadas en los textos poniendo en juego sus conocimientos previos que, en calidad de herramientas de asimilación e interpretación, los llevan a seleccionar ciertas ideas de los textos y a ignorar otras, a elaborar interpretaciones más o menos aproximadas a los contenidos expresados en los textos. En otras palabras, los alumnos interpretan los textos de Historia en función de sus marcos asimiladores, dando cuenta de indicios de procesos de asimilación y acomodación que los llevan a realizar en algunos casos interpretaciones pertinentes de las ideas expresadas en los textos y, en otros casos, los llevan a omisiones o interpretaciones *no autorizadas* por los textos, que pueden responder a asimilaciones deformantes. Cabe señalar que, frecuentemente, aunque los alumnos realicen interpretaciones distintas y distantes de las ideas expresadas en los textos, ellos están convencidos de que eso es *lo que dice el texto*. En este sentido, los conocimientos previos son herramientas cognitivas que posibilitan y al mismo tiempo limitan las reconstrucciones que los alumnos realizan del contenido histórico expresado en los textos. En relación con ello, subrayamos que para construir significado en la lectura es necesario contar con un mínimo de conocimientos relacionados con la temática del texto: si bien *leemos para saber*, también es preciso *saber para leer* (Aisenberg, 2005a). Las ideas anteriores son consistentes con las tesis básicas de la Epistemología Genética relativas a la construcción de conocimiento. Asimismo, se trata de ideas que ponen en primer plano el carácter constructivo del proceso de lectura, de acuerdo con las investigaciones psicolingüísticas (Smith, 1983; Goodman, 1982; Goodman, 1996; Rosenblatt, 1996).

Los marcos asimiladores (es decir, los conocimientos previos) desde los cuales los alumnos interpretan los textos de Historia incluyen nociones sobre diferentes objetos sociales, conocimiento histórico específico y representaciones sociales que conforman y atraviesan la disciplina escolar. La coexistencia de *componentes* de distinta naturaleza (que diferenciamos solo a título analítico) concuerda con la caracterización de la polifasia cognitiva en la construcción de conocimiento social, tal como se la considera en el marco del constructivismo situado (Castorina, 2010; 2014) y también en el modelo didáctico sobre el aprendizaje de la Historia basado en la Teoría de las Representaciones Sociales (Lautier, 1997; Lautier, 2006; Cariou, 2006).

El análisis anterior sobre el papel de los conocimientos previos en la lectura cubre un aspecto esencial en la construcción de significado que realizan los alumnos cuando leen textos históricos. Este aspecto, centrado en la relación entre el lector y el texto, nos permite comprender qué toman o no los alumnos de las ideas plasmadas en los textos y con qué sentidos. Se trata de una dimensión analítica imprescindible, pero que no nos resulta suficiente para dar cuenta del trabajo intelectual desplegado por los alumnos en la práctica didáctica compartida ya caracterizada.

La lectura de un texto determinado forma parte de un proceso de aprendizaje, que puede comenzar antes de la lectura de dicho texto y continuar después. En relación con ello, podemos concebir dos dimensiones inseparables en la lectura, pero referidas a aspectos que no se recubren totalmente y que conviene diferenciar para analizar las relaciones entre lectura y aprendizaje: por un lado, la interacción entre el lector y el texto concebida por la psicolingüística; por el otro, la interacción entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. Desde el punto de vista de la enseñanza de la Historia -y si nos ocupamos de *leer para aprender*- es útil pensar la lectura de un texto como un momento del proceso de construcción de conocimiento histórico de los alumnos, de cada uno de los alumnos.

Durante los primeros años de investigación en nuestro equipo (al inicio de este siglo), nuestra principal preocupación fue la de acceder a las interpretaciones que los alumnos realizan de los textos de Historia, nos interesaba saber qué entienden cuando leen y cómo lo entienden. *Estrenábamos* el marco teórico de la psicolingüística, en ese momento nuevo para nosotros, y en relación con ello nuestro foco estaba puesto en la lectura, en la interacción de los alumnos con los textos. Es decir, más que en la relación entre lectura y aprendizaje, comenzamos centrándonos en el proceso mismo de lectura. Analizábamos las interpretaciones de los alumnos en relación con aspectos que podíamos inferir de sus marcos asimiladores; relevábamos las interpretaciones ajustadas, las distorsiones y omisiones en la lectura (Aisenberg, 2005a; Aisenberg, 2008; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008). Incluso con nuestra trayectoria en investigaciones psicogenéticas, muchas veces nos sorprendió que los niños *no vieran* en los textos ideas que parecían nítidas y claramente explicitadas desde nuestra mirada. Una cuestión que nos llamó especialmente la atención fue lo que inicialmente denominamos *los agregados*: cuando les pedimos que reconstruyan el contenido del texto o directamente les preguntamos qué dice el texto, con gran frecuencia los niños incluyen en sus respuestas elementos que no están en el texto. Estos agregados son del mismo tipo que las *intrusiones extrañas* caracterizadas por otros investigadores que estudiaron la comprensión lectora por medio de pruebas de recuerdo de textos de contenidos sociales (Sulin y Dooling, en Lautier, 1997).

Como desarrollaremos a continuación, estos *agregados* forman parte de un trabajo inherente al aprendizaje que podemos llamar *construcción de representaciones históricas*: los alumnos recrean las situaciones históricas representadas en los textos, se imaginan situaciones *reales* pasadas a partir de la lectura. En palabras de Audigier (2003), los alumnos por intermedio del texto *entran* al mundo histórico al cual se refiere y lo reconstruyen en sus mentes. Podemos decir que los alumnos construyen representaciones re-construyendo las representaciones del pasado plasmadas en los textos. La lectura *transporta* a los alumnos a ese mundo ausente, que es en lo que están pensando, es su objeto de conocimiento. El trabajo que realizan guarda relación con la caracterización de Ricoeur (2000) sobre la actividad representativa del lector de un texto histórico.

Ahora bien, los alumnos no se limitan a reconstruir las ideas expresadas -sea de manera explícita o implícita- en los textos. Las representaciones de las situaciones históricas que construyen integran en una misma trama aportes de los textos con conocimientos históricos que ya tenían (ausentes en el texto) y con sus propias ideas acerca del mundo social; además, en las reconstrucciones que realizan incluyen suposiciones, reflexiones e interrogantes sobre aspectos de la situación histórica que tampoco están mencionados en el texto. El trabajo que despliegan los alumnos no se limita a interpretar el texto sino, por ejemplo, a imaginarse otros aspectos de la vida de ciertos sujetos históricos relacionados con ideas expresadas en los textos. Los alumnos *van más allá del texto*: están pensando en la problemática o situación histórica. Esto explica que gran parte de las preguntas formuladas por los alumnos en estas prácticas compartidas se refieran a lo que no está en el texto, a lo que les falta y necesitan para completar las representaciones que están construyendo. El objeto de conocimiento al que se refieren está *más allá del texto*.

Cabe señalar que cuando los alumnos integran conocimiento histórico (o social) que tenían, y les preguntamos, pueden diferenciar qué *dice* el texto y qué no. Ahora bien, cuando están concentrados en su objeto no les preocupa *qué dice o no dice el texto*: el trabajo intelectual en el que están concentrados consiste en construir una representación de una situación histórica con el conocimiento disponible, sea o no del texto; la representación integra *lo nuevo con lo viejo*. En relación con ello, las representaciones que van elaborando incluyen aspectos pertinentes propios de la situación histórica en estudio -tomados de los textos, de sus conocimientos previos, de las explicaciones del docente, de aportes de compañeros-, pero también nexos inventados entre hechos históricos (que cubren lagunas de conocimiento) y anacronismos derivados de sobregeneralizaciones o proyecciones, sobre todo de aspectos del contexto social en el que viven.

En este trabajo de reconstrucción pueden entrelazarse diferentes acciones cognitivas: elaboración de tramas o relatos basados en la comprensión narrativa (Lautier, 2006); establecimiento de relaciones causales que involucran factores intencionales, factores estructurales e incluso razonamientos causales contrafactuales; establecimiento de comparaciones entre la situación histórica en estudio y otras situaciones sociales conocidas, sean del pasado o del presente; intentos de adoptar el punto de vista de los sujetos históricos de la situación estudiada. Se trata de acciones cognitivas que guardan relaciones con las que realizan los historiadores para construir representaciones del pasado (Prost, 2001;

Bloch, 1980; Ricoeur, 1985). Los alumnos también formulan interrogantes, suposiciones y reflexiones sobre aspectos de la situación histórica que van más allá del texto. Asimismo, en estas prácticas los alumnos elaboran y fundamentan posturas personales: interpelan o juzgan al autor del texto o a los propios sujetos históricos. Por último, en nuestros análisis hemos encontrado indicadores de avances en la construcción de conceptos sociales. Las producciones de nuestro equipo ya citadas despliegan análisis detallados que dan cuenta del entrelazado de las diferentes acciones cognitivas recién enunciadas.

Nuestro recorrido investigativo nos lleva a pensar el aprendizaje de la Historia en prácticas de lectura como parte del proceso de construcción o reconstrucción de representaciones sobre situaciones históricas -sean descripciones, relatos o explicaciones de distintos hechos o procesos- a las que se refieren los textos. Pensamos en un trabajo global de construcción de representaciones, que integra conocimiento histórico previo de los alumnos con aportes que pueden tomar de los textos y/o del conocimiento que circula en la clase. Cabe remarcar que si bien el objeto de conocimiento está *más allá del texto*, el texto no es un mediador externo: el proceso de lectura es intrínseco a la construcción de conocimiento.

Sabemos que hay distintas formas de leer, en relación con diferentes prácticas y finalidades. Hemos caracterizado una práctica compartida en el aula de construcción de representaciones de la cual la lectura forma parte. La centración del trabajo cognitivo está en construir la representación. Los alumnos piensan la situación histórica con ayuda del texto. Toman del texto lo que les sirve para construir una representación, y también toman distancia del texto.

Hasta ahora, en nuestras producciones empleamos la denominación de *prácticas de lectura compartida* tomada en préstamo de la Didáctica de la lectura. En el marco de la enseñanza de la historia, y en función de las relaciones recién caracterizadas entre lectura y aprendizaje escolar de la historia, me pregunto si no es más preciso el nombre de *práctica compartida de lectura y construcción de representaciones históricas*. Es una práctica de pensar juntos las situaciones históricas que está posibilitada en parte por la lectura, que queda integrada en el trabajo constructivo. El trabajo constructivo se entrelaza con la lectura. Por eso es una práctica propicia para que se potencien mutuamente la transmisión y la construcción de conocimiento histórico en la escuela.

NOTAS

1. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. PROYECTO UBACYT 200 201 301 001 23 BA 2014/17.
2. PROYECTO UBACYT 200 201 301 001 23 BA 2014/17, dirigido por Delia Lerner y co-dirigido por Beatriz Aisenberg. El equipo que investiga la lectura y la escritura en la enseñanza de la historia está integrado, además, por Mirta Torres, Alina Larramendy, Karina Benchimol, Mariana Lewkowicz, Cecilia Beloqui, Melina Bloch, Denise Hilman, Julieta Jakubowicz, Nicolás Kogan, Sabrina Silberstein y Gonzalo Vázquez.
3. Creo que la costumbre señalada anteriormente de pensar por separado los contenidos y las actividades para los alumnos también es un *saber pedagógico "por defecto"*.
4. Por ejemplo: cómo explica el autor la catástrofe demográfica en América a partir de la conquista española, o qué diferencias tiene con la explicación dada por otro autor. O, en otro proyecto de enseñanza, cómo se organizaban los guaraníes mbyá para cultivar en la selva en el S. XVIII.
5. En las publicaciones citadas presentamos y analizamos abundantes fragmentos de registros de clase que ejemplifican el desarrollo de esta práctica compartida.
6. Esta versión crítica sostiene ideas básicas del *núcleo duro* de la teoría piagetiana -sobre todo vinculadas a los aspectos funcionales de la construcción de conocimiento- pero, entre otras rupturas, incorpora a las representaciones sociales y a las prácticas sociales como constitutivas de la construcción del conocimiento social.

REFERENCIAS

- 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*, N° 43. pp. 94-104.
- Aisenberg, B. (2005b). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. En *Revista Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 26, N° 3, pp. 22-31.
- Aisenberg, B. (2008). Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la Escuela Primaria: La comprensión de los vaivenes temporales. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. N° 7, pp.37-45.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje.

- En Siede, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Aisenberg, B. (2015a). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. En Martinho, M. & de Melo, M. (eds.). *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*. Coleção: Edições E-books. Edição: Centro de Investigação em Educação (CIEd). Universidade do Minho, Portugal. Recuperado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/.../1/ebookLiDEs.pdf>. Fecha de consulta: 31/08/16.
- Aisenberg, B. (2015b). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia. En *Reseñas de enseñanza de la Historia* N° 13, pp. 33-50.
- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olguín, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. En *Reseñas de enseñanza de la historia*. N° 7, pp. 93-129.
- Aisenberg, B.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A y Lerner, D. (2008). Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase. *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: "Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares"*; C.E.D.E., Esc. de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.
- Audigier, F. (2003). Documentos de Trabajo Cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Mimeo.
- Benchimol, K., Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. En *Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. N° 1. Año 29, pp. 22-31.
- Bloch, M. (1980). *Introducción a la Historia*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Campetti, M. y Funes, G. (2010). Una investigación en Didáctica de la Historia: Enseñar la crisis de 2001. *II Jornadas Internacionales de enseñanza de la Historia y XI Jornadas de investigación y docencia de la Escuela de Historia*. Argentina: Universidad Nacional de Salta.
- Cariou, D. (2006). Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves. En Perrin-Glorian, M. et Reuter, Y. (comps.). *Méthodes de recherches en didactique(s)*. France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Castorina, J. (2010). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. En Castorina, J. (coord.). *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas discursos y teoría*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Castorina, J. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. En. Castorina, J. y Barreiro, A. *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, España: Morata.
- Edwards Risopatron, V. (1985). Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. *Cuadernos de Investigaciones Educativas* (19). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados el IPN. México.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina. Asociación Internacional de Lectura.
- Haas, V. (dir.) (2006). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.
- Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique: Une pluralité des registres de savoir. En Haas, V. (dir.) *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Paris, Francia: Presses Universitaires du Septentrion.

- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid, España: Editorial Cátedra.
- Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y narración*. México, México: Siglo XXI.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto N° 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina. Asociación Internacional de Lectura.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México, México: Trillas.
- Terigi F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: saberes alterados*. Paraná, Argentina: CLACSO. Fundación La hendija.
- Torres, M. (2008). Leer para aprender historia: El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas*. C.E.D.E., Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.
- Torres, M. y Larramendy, A. (2010). Ler e escrever para aprender História. En Revista *Projeto – Revista de Educação escrita*, N° 12, pp. 28-36.
- Torres, M.; Benchimol, K.; Carabajal, A.; Larramendy, A. (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. *2º Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales*, ISFD N° 16. Necochea, Pcia. de Buenos Aires.