

El aprendizaje de la historia en prácticas de lectura compartida

Una investigación en didáctica de las ciencias sociales

Autor:

Aisenberg, Beatriz

Tutor:

Castorina, José Antonio

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
DOCTORADO DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y
LETRAS

“EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN *PRÁCTICAS DE LECTURA COMPARTIDA*. Una Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”.

TESIS DOCTORAL

Beatriz Aisenberg

Director: Dr. José Antonio Castorina

Co-Directora y Consejera de Estudios: Lic. Delia Lerner

Buenos Aires, octubre de 2013

Dedico este trabajo especialmente a mi madre.

También a mi marido y a mis hijas, Natalia y Lucía.

A cada una/o, por tantos, tan variados y entrañables motivos.

Agradecimientos

Es un honor y una alegría que Tono Castorina y Delia Lerner me hayan acompañado y apoyado en la elaboración de esta tesis, con sus miradas expertas y sus observaciones enriquecedoras. Expreso aquí mi profundo reconocimiento y un agradecimiento muy especial a los dos *faros y pilares* de mi trayectoria académica:

A Tono Castorina, mi maestro. Artífice esencial en la construcción de mi concepción epistemológica y en mi formación como investigadora. Impulsor entusiasta, infatigable, para que me concentre en la escritura de la tesis.

A Delia Lerner, quien me abrió muchas puertas y nuevos mundos. De quien tanto aprendí sobre didácticas, sobre la vida, sobre la lectura y la escritura. Sus rigurosas lecturas y sus comentarios críticos contribuyeron a mejorar la organización de las ideas de la tesis y a expresarlas con mayor claridad.

Agradezco a Alina Larramendy, a Karina Benchimol, a Mirta Torres, a Delia nuevamente, y a todos los que han sido o son miembros del equipo de investigación, con quienes construimos la aventura que hizo posible este trabajo.

Agradezco a los alumnos, los docentes y los directivos de todas las escuelas que nos brindaron la oportunidad de conocer sus mundos.

Agradezco a Raúl, *pilar* en mi vida. Su apoyo -firme y constante-, su aliento y su confianza me ayudaron a creer que esta tesis era posible y a sostener el esfuerzo para concretarla. También agradezco sus lecturas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	1
<u>PARTE I. PUNTOS DE PARTIDA Y MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO</u>	
<u>CAPÍTULO 1: ESTADO DE LA CUESTIÓN. La lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia.</u>	7
1.1. La lectura en las clases de Historia.....	8
1.2. La lectura en las propuestas de los especialistas.....	13
1.3. Hacia la reconceptualización de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales.	15
1.4. Estudios sobre lectura de textos escolares de Ciencias Sociales y de Historia.	18
1.5. Nuestro recorrido de investigación sobre la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.	22
<u>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</u>	27
2.1. <u>Concepción didáctica.</u>	27
2.2. <u>Marco epistemológico para el estudio del aprendizaje escolar de contenidos históricos y sociales.</u>	30
2.2.1. El constructivismo situado <i>de inspiración piagetiana.</i>	30
2.2.2. Supuestos básicos sobre el aprendizaje escolar.....	32
2.2.3. Supuestos básicos sobre la construcción de conocimiento histórico y social.	33
2.2.4. Relaciones entre aprendizaje y proceso de lectura.	35
2.3. <u>Marco psicológico y didáctico sobre la construcción de conocimiento histórico y social.</u>	37
2.3.1. Estudios psicológicos y didácticos sobre nociones sociales e históricas.	38
2.3.2. Relaciones entre nociones y conocimiento histórico de los alumnos y la	

Historia como Disciplina escolar.	42
2.3.3. El modelo de aprendizaje de la Historia de Nicole Lautier.	46
2.4. <u>El conocimiento histórico y los textos de Historia. Consideraciones epistemológicas.</u>	49
2.4.1. La comprensión del pasado por el presente. El recurso a la comparación....	49
2.4.2. La configuración narrativa y la explicación en la construcción del conocimiento histórico.	51
2.4.3. Los textos de Historia como representaciones del pasado. Caracteres de los textos históricos.	54
2.4.4. Los tiempos en un texto de Historia.	58
2.4.5. La lectura en Historia.	60
2.5. <u>Marco didáctico sobre las situaciones de lectura en la enseñanza de la Historia.</u>	
2.5.1. La lectura y los textos en la enseñanza de la Historia.	61
2.5.2. Situaciones de lectura compartida. Aportes de la Didáctica de la Lectura.	63
2.5.3. Leer para reconstruir “el mundo histórico del texto”. El propósito lector y las consignas de lectura.	65

CAPÍTULO 3: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO.

3.1. Un problema educativo, a modo de introducción..	71
3.2. Problema e interrogantes de la investigación.	72
3.3. Objetivos de la investigación.	73
3.4. Hipótesis de trabajo.	74
3.5. Tesis a sostener.	76

CAPÍTULO 4: ABORDAJES METODOLÓGICOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

4.1. <u>ABORDAJES METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN. Una caracterización general.</u>	77
4.1.1. La metodología de investigación en didácticas específicas. El estudio de proyectos de enseñanza.	77
4.1.2. La indagación clínico-didáctica en entrevistas de lectura. Una adaptación del método clínico-crítico de la Psicología Genética.	84
4.2. <u>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.</u>	89
4.2.1. El estudio de situaciones de lectura en proyectos de enseñanza.	90
a- La lectura compartida en el aula sobre la sociedad guaraní. Diseño correspondiente al capítulo 7.	91
b- El seguimiento de una interpretación relativa a la Conquista de América. Diseño correspondiente al capítulo 6.	94
4.2.2. Entrevistas clínico-didácticas de lectura con un texto de Historia. Diseño correspondiente a los capítulos 5 y 8.	98
a- Presentación del trabajo de campo.	98
b- El diseño de la entrevista.	100
c- Procesamiento y análisis de datos.	104
c.1. Los conocimientos previos y el trabajo intelectual.	106
c.2. Las reconstrucciones de <i>los tiempos</i>	107

PARTE II. RESULTADOS.

Una introducción	111
------------------------	-----

<u>CAPÍTULO 5: LOS CONOCIMIENTOS HISTÓRICOS PREVIOS Y EL TRABAJO INTELECTUAL DESPLEGADO EN LA LECTURA.</u>	113
5.1. Consideraciones sobre el texto.	114
5.2. Una <i>escena</i> de lectura compartida en el aula.	116
5.3. La lectura en entrevistas. <i>Descripciones analítico-interpretativas</i> de las	

reconstrucciones de los alumnos.	119
5.4. Conclusiones del análisis presentado.	131

<u>CAPÍTULO 6: EL SEGUIMIENTO DE UNA INTERPRETACIÓN SOBRE LA CONQUISTA. ¿UNA REPRESENTACIÓN SOCIAL EN LA HISTORIA ESCOLAR?</u>	134
6.1. Presentación del análisis.	134
6.2. La interpretación, en una entrevista de lectura.	135
6.3. La interpretación en las aulas, con diferentes recorridos didácticos.	137
6.4. Un análisis global de los casos presentados.	149

<u>CAPÍTULO 7 LECTURAS COMPARTIDAS EN EL AULA SOBRE LA SOCIEDAD GUARANÍ. AVANCES EN LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES HISTÓRICAS Y DE CONCEPTOS SOCIALES.</u>	153
7.1. Consideraciones sobre los textos.	153
7.2. <u>Escenas de lectura de un texto sobre la organización social para el cultivo</u>	155
7.2.1. Escenas sobre la noción de reciprocidad.	156
7.2.2. Escenas sobre una sociedad sin ricos ni pobres.	162
7.2.3. Escenas sobre las figuras de autoridad.	167
7.3. Escenas de lectura compartida de un texto sobre los jefes en la sociedad guaraní.....	172
7.4. Conclusiones del análisis presentado.	182

<u>CAPÍTULO 8: LA LECTURA DE LOS TIEMPOS EN UN TEXTO DE HISTORIA.</u>	185
8.1. Consideraciones sobre el texto.	185
8.2. <u>Los tiempos y los cambios en la Historia</u>	188
8.2.1. Los cambios en la conformación de la población.	189
8.2.2. “Lo que no cambia”, la <i>Argentina eterna</i> de la Historia escolar.	206

<u>8.3. Los tiempos en un texto histórico.</u>	210
8.3.1. ¿Cuándo fue la conquista? Relación entre el orden en el texto y la ubicación temporal.	211
8.3.2. La oración introductoria y los tiempos que involucra.	220
8.3.3. ¿Cuándo es “en la actualidad”? Interpretación de una relación pasado-presente.	231
8.3.4. ¿Cuándo es “en los últimos años”? Referentes temporales para interpretar el texto.	245
8.4. Conclusiones del capítulo.	253

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES GENERALES..... 257

9.1. La construcción de representaciones históricas en prácticas didácticas de lectura compartida.	258
9.2. La reconstrucción de descripciones históricas y los avances conceptuales en prácticas de lectura.	265
9.3. Las concepciones de los alumnos sobre los textos de Historia. De las representaciones sobre los “mundos históricos” al trabajo de los historiadores.	268

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA..... 273

ANEXOS

ANEXO i-ii: Texto “Los vencidos”	i
ANEXO iii-iv: Texto “El origen de la población del territorio argentino”	iii
ANEXO v-vi: Especificación del trabajo de campo: la lectura en el aula del texto “El origen de la población del territorio argentino”	v
ANEXO vii-viii. Anexo del capítulo 5 (fragmentos de protocolos).....	vii
ANEXO ix: Anexo del capítulo 6 (fragmentos de producciones escritas de los alumnos)..	ix
ANEXO x: Texto “Tierras comunales, parcelas personales, trabajos compartidos”	x
ANEXO xi: Texto “Familias, aldeas y jefes”.	xi

INTRODUCCIÓN

“Enfocar de otro modo la lectura en Historia es cambiar la relación con la Historia” (Jakob,1991).

Los especialistas en la enseñanza de la Historia siempre han otorgado particular relevancia a los libros de texto. En contrapartida, recién en los últimos años se ha comenzado a considerar la lectura como un problema específico de este campo.

Nuestra investigación se basa en la premisa de que la lectura es una de las actividades fundamentales para aprender Historia. Esta premisa se sustenta, por un lado, en la relevancia de los textos en la producción y en la comunicación del conocimiento histórico y, por otro lado, en el carácter constructivo del proceso de lectura. Partimos de la idea de que bajo ciertas condiciones, leer textos de Historia y aprender Historia son dos procesos que se fusionan: aprendemos Historia leyendo.

Ahora bien, la conjunción entre lectura y construcción de conocimiento es problemática en el sistema escolar: si bien los textos ocupan un lugar central en la enseñanza de la Historia, predominan prácticas de lectura centradas en la reproducción de información. El aprendizaje escolar de la Historia ha quedado identificado con la memorización y repetición de lo que “dicen” los textos. Y la lectura ha quedado asociada a prácticas de enseñanza que suponen la recepción pasiva por parte de los alumnos de los contenidos “que están” en los textos.

En esta tesis presentamos resultados de una investigación -situada en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales- sobre las relaciones entre lectura y aprendizaje escolar de la Historia. La investigación se enmarca en una concepción de las didácticas específicas que toma por objeto de estudio las interrelaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de contenidos específicos, que adopta el constructivismo situado de

inspiración piagetiana como base epistemológica, y que busca construir conocimiento didáctico sobre la base de investigación empírica.

La tesis forma parte de una línea de investigaciones en la que confluyen diferentes didácticas específicas sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2012). Se trata de una línea investigativa iniciada en el año 2000 en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires¹. Las producciones realizadas en nuestro recorrido han puesto de manifiesto que ***las prácticas de lectura compartida, en el marco de proyectos de enseñanza de la Historia, promueven el aprendizaje contenidos históricos***².

En la tesis enfocamos como objeto el trabajo intelectual que despliegan los alumnos y los conocimientos que ponen en juego en prácticas de lectura compartida de textos de Historia. Con el estudio de este objeto nos proponemos realizar aportes para comprender las relaciones entre transmisión y construcción de conocimiento histórico en situaciones didácticas. Buscamos avanzar en uno de los desafíos que plantea el aprendizaje escolar de la Historia al constructivismo situado de inspiración piagetiana: “¿Qué significa ‘construcción’ de conocimientos cuando los niños interactúan con el saber disciplinario que se transmite socialmente?. ¿Qué quiere decir ‘construcción’ cuando la producción intelectual está restringida por ciertas condiciones didácticas?” (Castorina, 2010a, pp. 16). Con nuestra investigación, nos proponemos aportar conocimiento para comprender cómo se apropian los alumnos del conocimiento histórico que se transmite en prácticas didácticas de lectura.

Para ello realizamos una investigación exploratoria que responde a una metodología cualitativa, de carácter descriptivo-interpretativo, y que articula dos abordajes metodológicos. Uno de ellos es el estudio de proyectos de enseñanza de la Historia, de acuerdo con la metodología de investigación de las didácticas específicas. El segundo

¹ Proyectos Ubacyt AF 48 (2000), F139 (2001-2002) y F 612 (2003). Directora: Beatriz Aisenberg. Proyectos Ubacyt F 180 (2004-2007), F085 (2008-2010) y 20020100100593 (2011-2014). Directora: Delia Lerner; Co- directora: Beatriz Aisenberg.

² En el marco teórico (punto 2.5) desarrollamos una caracterización de las *prácticas de lectura compartida*.

abordaje se centra en entrevistas clínico-didácticas de lectura de textos de Historia, en función de una adaptación del método clínico de la Psicología Genética. Por medio de ambos abordajes metodológicos buscamos realizar descripciones analítico-interpretativas de las reconstrucciones que realizan los alumnos sobre los contenidos históricos de los textos y, a partir de dichas descripciones, caracterizar el trabajo intelectual que despliegan en las prácticas de lectura compartida.

La tesis está conformada por dos partes. La primera parte –que abarca los primeros cuatro capítulos- incluye los puntos de partida de nuestra investigación y el marco teórico-metodológico.

El capítulo 1 desarrolla el estado de la cuestión: por un lado, reseña los trabajos e investigaciones que han contribuido a delimitar el problema abordado en la tesis y, por otro lado, da cuenta de los antecedentes de investigaciones provenientes de diferentes campos que hemos tomado como referencia para avanzar en la producción de conocimiento.

El capítulo 2 presenta nuestro marco teórico conformado por aportes de distintas disciplinas que es preciso articular para abordar las relaciones entre lectura y aprendizaje escolar de la Historia. En primer lugar, caracterizamos la concepción didáctica desde la cual definimos nuestro objeto de estudio. En segundo lugar, explicitamos las bases epistemológicas que sustentan nuestro abordaje para estudiar el aprendizaje escolar de conocimiento histórico y social, contemplando las relaciones entre los procesos de lectura y de aprendizaje. En tercer lugar, presentamos un marco de estudios psicológicos y didácticos sobre la construcción de conocimiento histórico y social. En cuarto lugar, consignamos consideraciones epistemológicas sobre el conocimiento histórico y sobre los textos de Historia que hemos considerado en nuestro trabajo. Por último desplegamos la conceptualización de las prácticas de lectura compartida en el marco de las cuales estudiamos nuestro objeto.

Los capítulos 3 y 4 presentan el camino recorrido en la investigación. En primer lugar, caracterizamos el problema que abordamos, los objetivos que nos propusimos y nuestras hipótesis de trabajo. En segundo lugar, realizamos una caracterización general de los dos abordajes metodológicos puestos en juego. Por último, reseñamos los diseños

de los diferentes trabajos de campo que han dado origen al cuerpo empírico analizado en la tesis, los criterios de selección de datos en función de las diferentes dimensiones analizadas del objeto recortado y las pautas metodológicas que orientaron los análisis desplegados.

La segunda parte, que se inicia a partir del capítulo 5, presenta los resultados y las conclusiones de la investigación. Tal como señalamos, el objeto que abordamos es el trabajo intelectual que despliegan los alumnos y los conocimientos que ponen en juego en situaciones didácticas de lectura de textos de Historia. El recorte y el estudio de este objeto se fue conformando en un proceso de análisis recursivos que nos ha llevado a realizar selecciones de datos dentro del cuerpo empírico producido por nuestro equipo de investigación en su trayectoria. En relación con ello, presentamos nuestros resultados por medio de un conjunto de análisis de situaciones didácticas de lectura –sea en el aula o en entrevistas- relevadas en diferentes trabajos de campo. Cada uno de los cuatro capítulos en los que presentamos los resultados – desde el quinto capítulo al octavo- despliega un análisis que pone de relieve algunas dimensiones de nuestro objeto de estudio.

El capítulo 9 presenta las conclusiones generales de nuestra investigación por medio de una mirada global sobre nuestro objeto, que articula los diferentes análisis desplegados en los cuatro capítulos de resultados. Organizamos las conclusiones en torno a tres cuestiones: en primer lugar, la construcción de representaciones históricas en prácticas de lectura compartida; en segundo lugar, la reconstrucción de descripciones históricas y los avances conceptuales en prácticas de lectura; y, en tercer lugar, las concepciones de los alumnos sobre los textos de Historia. A lo largo de este desarrollo formulamos interrogantes, hipótesis de trabajo y problemas pendientes en torno al objeto estudiado.

PARTE I.

PUNTOS DE PARTIDA Y MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1: ESTADO DE LA CUESTIÓN. La lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia.

Más allá de la diversidad de perspectivas y de valoraciones, existe amplio consenso entre los especialistas en que el libro de texto es la herramienta más importante en la enseñanza de la Historia³. En consonancia con ello, la línea de investigación más prolífica y con mayor tradición en este campo toma como objeto la crítica científica de los contenidos de los libros de texto (Rüsen, 1997; Pagès, 2011). En contrapartida, hasta hace poco tiempo casi no existía investigación sobre cómo se utiliza el libro de texto en las aulas o cómo lo utilizan los alumnos para aprender (Rüsen, 1997; Pagès, 2009). Asimismo, son muy escasos los estudios sobre las prácticas de lectura en las clases de Historia.

Nuestra presentación del estado de la cuestión contempla los siguientes aspectos. En primer lugar, caracterizaremos el papel tradicional – aún predominante- otorgado a la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia. Haremos referencia a los usos de los textos en las prácticas habituales y también al lugar que hasta hace poco tiempo ha tenido la lectura en gran parte de las propuestas tendientes a la transformación de la enseñanza de la Historia. En segundo lugar, reseñaremos líneas de trabajos –sobre todo de la Didáctica de la Lengua- basados en una reconceptualización del papel de la lectura en la enseñanza de contenidos disciplinares, incluyendo sus primeros impactos en Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. En tercer lugar, nos centraremos en investigaciones que toman por objeto la lectura de textos históricos y sociales; se trata de investigaciones realizadas desde distintas perspectivas psicológicas, algunas de las cuales incluyen trabajos de campo directamente vinculados al aprendizaje escolar. Por

³ Por ejemplo: Rüsen, 1997; Arredondo y Zapata, 2001; Merchan Iglesias, 2002; Santiago Rivera, 2005; Arista, Bonilla y Lima, 2010; Molina Puche, Alfageme González y Miralles Martínez, 2010; Cainelli y Oliveira, 2012.

último, sintetizaremos el recorrido de nuestra línea de investigación didáctica sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias Sociales⁴.

1.1. La lectura en las clases de Historia.

Para caracterizar las prácticas de lectura predominantes en las clases de Historia, tomamos como referencia en primer lugar una investigación de Nicole Lautier (1997a) - psicóloga social especializada en Didáctica de la Historia-, que estudia las concepciones de alumnos y de docentes sobre diferentes aspectos de la Historia escolar. Esta investigadora ha elaborado el *Modelo de la separación* para caracterizar la concepción sobre el aprendizaje de la Historia que tienen los profesores de esta disciplina. Según este modelo, el aprendizaje se desarrolla en dos fases sucesivas, disociadas en el tiempo; la primera fase, necesaria pero “poco gloriosa”, es la de incorporación de información, que provee “las bases”: la memorización de hechos, de fechas y de narraciones. Luego vendría una segunda etapa, especialmente valorada porque se centra en el trabajo intelectual más relevante para aprender Historia: la reflexión, la interpretación, la comprensión, la explicación, la formulación de interrogantes, la problematización. Con esta modelización, Lautier busca especialmente remarcar la dificultad de concebir la incorporación de información en relación con su interpretación (Lautier, 1997a). Incluso las entrevistas correspondientes a docentes “constructivistas” dan cuenta de la coexistencia del *modelo de la separación* con otro modelo en que se considera la construcción del saber por parte del alumno, pero que permanece relegado. Por su parte, Prost relaciona la enseñanza de la Historia en dos etapas sucesivas con la concepción positivista de esta disciplina: “Tal como se enseña en las aulas, incluso en las de la propia Universidad, la Historia procede en dos tiempos: en primer lugar, conoce los hechos, para a continuación explicarlos, elaborarlos formando parte de un discurso coherente. Esta dicotomía entre el establecimiento de los hechos y su interpretación ya fue teorizada a fines del S. XIX por la escuela “metódica” y particularmente por Langlois y Seignobos.” (Prost, 2001, p. 67). Ahora bien, en su investigación, Lautier

⁴ La tesis enfoca sobre todo la lectura en la enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria (aunque incluye algunas referencias a un trabajo de campo en el nivel medio). Si bien entre los niveles primario y secundario hay diferencias relevantes en la enseñanza de la Historia, en relación con la lectura son más las coincidencias. Por eso consideramos antecedentes de ambos niveles.

encuentra que los profesores se oponen en forma unánime a la Historia tradicional y buscan enseñar una Historia problema, una Historia explicativa (Lautier, 1997a). Al respecto, cabe remarcar que se produce un *desajuste epistemológico*, en tanto la concepción sobre la enseñanza que ponen en juego sigue respondiendo a la Historia positivista.

En las prácticas de enseñanza enmarcadas en el *Modelo de la separación*, “la lectura queda como un nivel preliminar de adquisición de información para acceder en una (supuesta) segunda instancia a procesos más propiamente disciplinares como la generalización y la conceptualización (...), se supone un pasaje continuo que iría de la comprensión de la lengua a la comprensión de la Historia y su especificidad disciplinar” (Jakob, 1991, p. 295). Es decir, la lectura no es considerada como un trabajo inherente a la construcción del conocimiento histórico; sólo ofrece insumos para ello. Subyace a este modelo de enseñanza de la Historia una concepción de la lectura coincidente con la caracterizada por Dubois como *conjunto de habilidades*, para la cual leer es extraer información de un texto y en la cual el papel del lector es meramente receptivo, dado que el sentido de lo leído le llega de afuera (Dubois, 1989). Didactas de la lectura han mostrado que ésta es la concepción prevaleciente en las últimas décadas en la escuela (entre ellos: Solé, 1993; Guernier, 1999; Lerner, 1996; Lerner, 2001).

Desde esta perspectiva, la lectura es considerada como una actividad poco exigente, lo cual es consistente con que su enseñanza se realice solo en los primeros años de la escolaridad en “las horas de Lengua”: se la concibe como una habilidad general que, una vez adquirida, puede aplicarse a todo tipo de textos en las distintas disciplinas escolares (Prat, 2000). El aprendizaje de la lectura aparece aquí como independiente de las temáticas de los textos. En el marco de esta distribución de contenidos en los diferentes “casilleros” curriculares, en las clases de Historia se usa la lectura para extraer de los textos informaciones necesarias a fin de realizar –supuestamente en una etapa posterior- el trabajo intelectual específico para construir conocimiento histórico. En los ejercicios prototípicos de esta disciplina escolar -como los cuestionarios o los cuadros para completar-, el trabajo intelectual que se promueve con los textos es fundamentalmente la identificación y reproducción de información (Audigier, 1992; Basuyau y Guyon, 1994; Merchan Iglesias, 2002; Pagès, 2011). De acuerdo con Audigier (1992), hay una tradición de *micro-cuestionarios* que parece basada en el supuesto de

que la comprensión del texto – de la complejidad de la realidad de la cual da cuenta- se diera más claramente como resultado de la acumulación de micro-respuestas a micro-preguntas. En consonancia con ello, Basuyau y Guyon (1994) señalan que las consignas más frecuentes son las *de descomposición* de un texto en informaciones puntuales, que llevan a poner en juego fundamentalmente la estrategia de localización. Con ello, el propósito lector de los alumnos suele quedar reducido a buscar y extraer del texto lo necesario para responder las preguntas. Se trata de ejercicios que, en general, pueden resolverse correctamente con lecturas superficiales y hasta copiando literalmente partes de los textos, inclusive sin comprender lo que escriben (Aisenberg, 2000a). Estas prácticas de lectura resultan claramente insuficientes para aprender Historia y, con justicia, han quedado asociadas al aprendizaje memorístico y a la pasividad de los alumnos. El acostumbramiento a estas prácticas ha contribuido a naturalizarlas y a consolidar en la escuela y en los alumnos una concepción de la lectura según la cual, por un lado, leer es fácil (Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008) y, por otro lado, los textos de Historia son equiparables a depósitos de informaciones aislables y extraíbles, como si fueran piezas fijas iguales para cualquier lector. Además, de acuerdo con Carlino (2005), se ha instalado una creencia muy difundida según la cual existe una única forma de leer. Desde tales premisas, la lectura parece poco relevante para promover en los alumnos la construcción de conocimiento histórico y es por eso que -al decir de Lautier- es considerada por los docentes como una actividad necesaria pero “poco gloriosa”.

Algunos trabajos que analizan prácticas de enseñanza de la Historia en la escuela primaria señalan una alternancia excluyente entre, por un lado, situaciones donde los alumnos participan y despliegan una actividad constructiva y, por otro lado, situaciones de lectura en las que sigue predominando la identificación y reproducción de información. Incluso en una misma clase, cuando comienza el trabajo con los textos parece borrarse la actividad de los alumnos y la puesta en juego de sus ideas, aspectos observados antes de la lectura en los diálogos colectivos (Cainelli y Olivera, 2012) o en juegos de simulación (Iaies y Segal, 1994).

Ahora bien, desde hace ya tiempo muchos docentes han buscado instalar prácticas alejadas del modelo memorístico, proponiendo tareas cuya resolución requeriría de un intenso trabajo intelectual en la lectura de distintos tipos de textos, en consonancia con

la concepción de la Historia-problema, de la Historia explicativa. En estas prácticas se ponen en evidencia las dificultades de los alumnos para comprender los textos de Historia. “Con pesar, los docentes de Historia relevan las lagunas de sus alumnos en este dominio (la lectura) y tratan de remediarlo proponiendo ejercicios vividos como tiempo robado a la enseñanza de la Historia propiamente dicha” (Jakob, 1991, p. 295). En otros términos, las dificultades de lectura no se consideran inherentes al aprendizaje de la Historia: se trata de saldar carencias que se suponen ajenas a la responsabilidad de su disciplina. En tanto los problemas en la lectura se viven como escollos que no forman parte de la enseñanza de la Historia, muchas veces se reduce la lectura al mínimo posible o directamente se la elude, sobre todo en la Escuela Primaria⁵. En otros casos es el docente quien lee en voz alta y va explicando –“traduciendo”- párrafo por párrafo, con lo cual es sobre todo el docente quien lee, interpreta, relaciona, reconstruye, explica... Sin duda, estas son tareas imprescindibles del docente en las clases de Historia; el problema es que no queda instalada la práctica de lectura como una actividad que deben aprender a hacer todos los alumnos como herramienta para aprender Historia.

Desde los '80 se fue generalizando en distintos países el libro de texto como libro de trabajo -con textos fragmentados, con ejercicios y con distintos tipos de fuentes acompañadas de actividades para analizarlas-, como si el texto sustituyera al profesor (Merchan Iglesias, 2002). En nuestro recorrido por escuelas primarias, desde hace tiempo escuchamos comentarios de directivos similares al siguiente: “Desde que los libros de textos traen guías de actividades, las clases de sociales pasaron a ser silenciosas”. El autor recién citado realizó una investigación sobre el uso de libros de texto en la Escuela Secundaria y concluye en que una de las razones de su éxito es que constituye “un instrumento útil para abordar los problemas de gobierno y gestión del tiempo de clase, pues oferta una amplia gama de tareas –ejercicios y actividades- generalmente rutinarias que ayudan al profesor o profesora a completar la función clasificatoria del examen, a controlar la conducta de los estudiantes y a ocupar las horas en algo relacionado con la transmisión del conocimiento” (Merchan Iglesias, 2002, p. 102). Este investigador español considera que la vigencia extraordinaria del libro de

⁵ Escuchamos comentarios reiterados de maestros de Escuela Primaria en diversas instancias de capacitación: “Mejor los videos” “Como no leen –o no les gusta leer- busco otros medios”.

texto como material de trabajo se debe a su funcionalidad para el modo tecnocrático de educación de masas en la sociedad capitalista-.

En una indagación sobre el uso del libro de texto en la ciudad de Salta, Carrizo (2010) entrevistó a docentes y observó las clases correspondientes al mismo tema en tres escuelas secundarias de sectores sociales diferentes. En todas ellas se usan libros de texto que incluyen actividades (textos de los alumnos y/o de las bibliotecas escolares). Ninguno de los docentes entrevistados aplica las actividades incluidas en los libros, sino que las elaboran ellos mismos en función de sus criterios. Sin embargo todos reconocen que, por un lado, organizan las clases en función del libro de texto (van siguiendo las temáticas y usan esos textos) y, por otro lado, todos proponen trabajar con los textos a partir de guías de preguntas para responder (Carrizo, 2010).

Por último, cabe remarcar la incidencia de la evaluación en las características que asumen las prácticas de lectura de textos de Historia (entre otros: Crémieux y otros, 1994; Merchan Iglesias, 2002). De acuerdo con Lautier, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje de los profesores de Historia incluyen una “exigencia de fidelidad”: lo aprendido debe coincidir con lo enseñado (Lautier, 1997a). En las evaluaciones los alumnos deben responder a esta exigencia que fomenta la restitución literal del contenido de los textos y, con ello, la consolidación de prácticas de lectura centradas en la reproducción. Posiblemente, esta tendencia se vea potenciada por la concepción de la Historia predominante en esta disciplina escolar: en tanto discurso que “dice lo que realmente ocurrió”, no puede ser transformado (Crémieux y otros, 1994).

En los últimos años, quizás en relación con la difusión de los avances en las producciones sobre el tema –que detallaremos más adelante-, han comenzado a registrarse cambios en las concepciones de algunos profesores de Historia, en tanto asumen como propia la responsabilidad de acompañar y ayudar a los alumnos a leer en el curso de sus clases (Benchimol, 2010). No obstante, si bien hay algunos cambios -y sobre todo malestares-, continúa predominando la idea de que la lectura no es una problemática inherente a la enseñanza de la Historia, y con ello el supuesto de que en las clases de esta asignatura es suficiente con usar la lectura.

En suma, los trabajos disponibles –si bien son fragmentarios y dan cuenta de cierta heterogeneidad- parecen indicar que las prácticas de lectura predominantes en la enseñanza de la Historia no promueven las modalidades de lectura necesarias para aprender –y, por ende, para que los alumnos se apropien progresivamente de la lectura como herramienta de aprendizaje.

1.2. La lectura en las propuestas de los especialistas.

Hasta hace muy poco tiempo, en términos generales, la lectura no fue considerada como una problemática didáctica relevante entre los especialistas en la enseñanza de la Historia; esto queda reflejado en el conjunto de propuestas tendientes a la transformación de la enseñanza. Desde la década del '70 cobra fuerza un movimiento de reforma de la enseñanza de la Historia orientado a promover la construcción del conocimiento histórico, que dio origen a propuestas de estrategias de enseñanza vinculadas con la metodología de la investigación⁶. Más recientemente, las propuestas se encuadran en general en el desarrollo de competencias para la formación del pensamiento histórico (p.e.: Martineau, 1999; Laville, 2005; Hassani Idrissi, 2005; Dalongeville, 2006; Henríquez Vásquez, 2009; Santisteban F., 2010). Más allá de la heterogeneidad, la mayoría de las propuestas pone en primer plano el uso de fuentes: sea para construir conocimiento histórico tomando como referente el “método del historiador”, sea para la resolución de situaciones problemáticas y/o para el desarrollo de competencias relacionadas con la interpretación, análisis y crítica de fuentes. Gran parte de estas propuestas supone la lectura de diversos tipos de fuentes y de otros textos.

Subrayamos especialmente que sin duda muchas de las propuestas recién mencionadas constituyen aportes necesarios y valiosos para la enseñanza de la Historia. Ahora bien, al momento de caracterizar, explicar o fundamentar los diferentes aspectos de las propuestas, en la mayoría de los casos no hay referencias a la lectura. Los autores se centran en lo que consideran más relevante para la construcción de conocimiento histórico -en lo que están proponiendo como novedoso-, por lo cual la lectura suele

⁶ Entre otros: Beyer, 1974; Luc, 1981; Merchan Iglesias y García Pérez, 1994; Orradre y Svarzman, 1994; Schwarzstein, 2001; Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001; Aisenberg, 2006.

quedar en segundo plano, a veces implícita: no se la prestigia como una actividad intelectual desafiante ni inherente a la actividad constructiva, ni se la menciona como una problemática didáctica que amerite ser analizada.

Incluso en algunos trabajos pareciera subyacer la idea de que la lectura de textos de Historia se enmarca necesariamente en una enseñanza transmisiva que se contrapone a la construcción de conocimiento. Por ejemplo, en relación con la propuesta de que los alumnos elaboren narrativas históricas, se afirma que “ en vez de concebir el programa de Historia como la transmisión a los estudiantes de interpretaciones de los grandes historiadores, los profesores procuran ayudar a los estudiantes a descubrir el pasado por sí mismos” (Chad Gaffield, 2001; citado en Laville, 2005, p. 24).

Desde una perspectiva diferente, Basuyau y Guyon (1994) advierten sobre una fuerte tensión entre la voluntad de crear una situación de aprendizaje de tipo constructivista y el hecho de que se trata de una disciplina cuyo texto a transmitir y aprender está ya construido, como es el caso particular de la Historia (Basuyau y Guyon, 1994). Uno de estos investigadores -en el marco de una investigación didáctica sobre la construcción de la noción de tiempo histórico- había realizado previamente una indagación exploratoria sobre la lectura de textos de Historia en el aula, con la intención de aproximarse a ver qué hacen los alumnos frente a un texto histórico (Basuyau, 1991). Para ello propone una situación de lectura en la que dan a cuatro parejas de alumnos un texto con algunas preguntas, y les piden que discutan sus respuestas frente a un grabador. En las actas del coloquio donde presenta este trabajo, Basuyau esboza las siguientes reflexiones, a partir del análisis de los registros de las observaciones. En primer lugar, caracteriza la comprensión del texto como problemática para los alumnos; la lectura supone una verdadera “traducción”. En segundo lugar, observa errores de sentido que parecen relacionarse con el vocabulario desconocido. En tercer lugar, releva comportamientos estereotipados que testimonian lo que el alumno imagina que se espera de él. Por último, observa que en la lectura del texto los alumnos pueden saltarse una línea sin que esto, aparentemente, los perturbe. Son frecuentes las lecturas incompletas y afectan tanto la consigna como el texto mismo. El alumno se detiene cuando lo que ha leído le resulta pertinente (Basuyau, 1991).

Otros didactas franceses sostienen que el primer imperativo de la Historia es hacer presente algo que ya no existe, y que solo puede ser restituido a través de la narración - palanca eficaz para hacer hablar a los hechos. En relación con este imperativo afirman lo siguiente: que el alumno tenga que reproducir los hechos no excluye que pueda intervenir activamente poniendo en escena el discurso que se le ha propuesto (Crémieux, Jakob y Mousseau, 1994). Interpretamos que estos investigadores están concibiendo una articulación entre transmisión y construcción.

Algunos especialistas han señalado la relevancia de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y han advertido que constituye un aspecto didáctico sobre el que es preciso investigar (Merchan Iglesias y García Pérez, 1994). Por su parte, Jakob avanzó en la problematización del papel de la lectura en la enseñanza de la Historia, cuestionando la concepción de la lectura como competencia general cuyo manejo debe adquirirse antes o en otra parte, planteando la necesidad de comprender qué es leer en Historia y de caracterizar qué aporta la especificidad de la disciplina histórica al acto mismo de leer (Jakob, 1991). Asimismo, advirtió sobre la necesidad de superar la mirada del texto como depósito de información a extraer para instalar una mirada que busca el sentido global del texto, y señaló que “enfocar de otro modo la lectura en Historia es cambiar la relación con la Historia” (Jakob, 1991, p. 296).

1.3. Hacia la reconceptualización de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales.

Los desarrollos de la psicolingüística han demostrado hace tiempo que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que la contribución del lector es tan decisiva como la del escritor; asimismo, han puesto en evidencia la existencia de diferentes modalidades de lectura en relación con los propósitos del lector y con los contextos de lectura. En consonancia con ello, la Didáctica de la Lengua ha desplegado múltiples análisis y propuestas para instalar como contenidos escolares los quehaceres del lector, tomando como referencia diferentes prácticas sociales de lectura (entre otros: Lerner y otros, 1996; Lerner (coord.), 1999 y 2004; Lerner, 2001 y 2002; Bronckart y Schneuwly, 1996; Bronckart, 2007; Castedo, Siro y Molinari, 1999; Kaufman, 2007).

En las dos últimas décadas, en relación con el reconocimiento de las dificultades de los alumnos para estudiar, ha cobrado fuerza -sobre todo entre quienes se ocupan de la enseñanza de la Lengua- el desarrollo de diferentes tipos de propuestas centradas en la enseñanza de la lectura de textos de estudio en los diferentes niveles educativos. Una línea con gran desarrollo -basada en la psicología cognitiva- se ha centrado en la enseñanza de habilidades o estrategias generales de comprensión lectora, aplicables a la lectura de textos de cualquier campo disciplinar (p.e.: Muth (comp.), 1991; García Madruga y otros, 1995; Jones, Palincsar, Ogle y Carr, 1997 (comps.); Wray y Lewis, 2000; Cubo de Severino, 2005).

En cambio, desde otras corrientes se ha cuestionado la postura recién citada en tanto se remarca la especificidad de la lectura en función de los diferentes campos de conocimiento. En primer lugar, tal como hemos señalado en otro trabajo, “el análisis de experiencias escolares realizadas desde la Didáctica de la Lengua [Lerner y otros (1996), Lerner (coord.) (1999 y 2004); Lerner (2001) y (2002)] llevó a tomar conciencia del papel central de los contenidos específicos en las posibilidades que los alumnos tienen de comprender los textos y condujo a elaborar proyectos de enseñanza en los que se articulan conocimientos aportados por diferentes didácticas específicas (Lerner, 2004), y a plantear la cuestión como objeto de estudio” (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009).

En segundo lugar, desde la teoría socio-cultural se ha remarcado que las habilidades cognitivo-lingüísticas se concretan de manera diferenciada en las distintas áreas curriculares (Jorba, 2000), por lo cual se han opuesto a la división de la enseñanza en sesiones dedicadas a la práctica de estrategias de lectura y sesiones en que la atención se centra en el contenido (Prat e Izquierdo, 2000).

En tercer lugar, cabe destacar la línea de trabajos de Paula Carlino en la enseñanza de la lectura y la escritura concebidas como prácticas sociales y pensadas al interior de cada asignatura (Carlino 2004, 2005, 2013). Esta investigadora desarrolló indagaciones sobre situaciones didácticas en una asignatura del dominio social en el nivel universitario, que incluyen como contenidos prácticas de lectura y escritura propias de la disciplina, concibiendo propuestas didácticas estructuradas en función de dichas prácticas. Los análisis de las situaciones didácticas implementadas, así como sus relaciones con

múltiples investigaciones realizadas en países anglosajones, le permitieron a Carlino elaborar una sólida argumentación sobre la relevancia de incluir la enseñanza de la lectura y de la escritura al interior de las distintas asignaturas, en todos los niveles educativos (Carlino, 2004 y 2005). Entre los argumentos que desarrolla, remarcamos los argumentos que citamos a continuación. “Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje (Carlino, 2005, pp. 162)”. “Los usos del lenguaje de una disciplina involucran determinados modos de comprender y organizar por escrito los fenómenos estudiados, y que también son inherentes a las materias que impartimos (Carlino, 2005, pp. 166)”⁷.

Los desarrollos recién reseñados tuvieron impacto en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia: se han ido multiplicando los trabajos que revalorizan el papel de la lectura en el aprendizaje de estas disciplinas (p.e.: Benejam y Quinquer, 2000; Echeverría, 2003; Aisenberg, 2003; González y Lotito, 2003; Rosales, 2007; Andrade, Massone y Nuñez, 2009; Loffi de Ranalletti, 2011; Zabala, 2012; Massone, 2012). Estos trabajos han puesto de relieve a la lectura como problema didáctico en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales y pareciera que han comenzado a influir tanto en las concepciones de algunos docentes (Benchimol, 2010) como en las prácticas de enseñanza (Rosales y Ripoll, 2009; Domínguez Scotto, 2009). Sin embargo, en tanto la investigación específica es reciente y muy escasa, es alto el riesgo de extrapolar o de yuxtaponer desarrollos pensados para la enseñanza de la lectura, sin preservar el sentido de los contenidos históricos en la enseñanza.

Dada la carencia de investigaciones sobre las prácticas de lectura en las clases de Historia, consideramos imprescindible profundizar estudios que contribuyan a aportar conocimiento acerca de ellas. Esta convicción nos llevó a iniciar en el año 2000 una línea de investigaciones en la que confluyen diferentes didácticas específicas de la cual nuestra tesis forma parte (ver punto 5.1).

⁷ De acuerdo con Carlino (2013), la fundamentación de la propuesta de instalar las prácticas lectoras y escritoras en cada ámbito disciplinar de la enseñanza universitaria tuvo su “acto fundacional” en el contexto argentino en las Jornadas sobre el tema realizadas en la Universidad de Luján (2001), bajo el impulso de Benvegnú, quien también contribuyó al desarrollo de esta línea de trabajo (Benvegnú y otros, 2001; Benvegnú, 2004).

1.4. Estudios sobre lectura de textos escolares de Ciencias Sociales y de Historia.

Haremos referencia a investigaciones que toman por objeto la lectura de textos históricos y/o sociales, realizadas desde distintas perspectivas psicológicas. Presentaremos, en primer lugar, trabajos basados en entrevistas que indagan la comprensión de los textos; en segundo lugar, investigaciones que incluyen trabajos de campo en el aula.

Comenzamos aludiendo a algunos aspectos del conjunto de estudios realizados por Beck y sus colegas sobre la lectura de textos escolares de Historia en E.E.U.U., basándonos en la reseña presentada por Wertsch (1999) - bajo el sugestivo título “El dominio de los textos históricos: saber demasiado poco”-. En un estudio realizado en 1989, Beck y otros analizan los textos sobre el período revolucionario en E.E.U.U. incluidos en los libros de Historia de quinto grado de escuela primaria. Una de las conclusiones centrales a las que arriban es que los textos son inadecuados por dos razones: por un lado, se basan en supuestos irreales sobre qué saben los alumnos sobre el tema y, en consecuencia, los alumnos tienen dificultades para comprenderlos. Por otro lado, encuentran problemas en los textos, sobre todo relativos a la falta de coherencia y de explicación. En otro estudio longitudinal, Beck y McKeown (1994) analizan algunas consecuencias de los problemas de organización textual en la comprensión que tienen los alumnos del período revolucionario estadounidense, basándose en la realización de entrevistas sobre el tema con alumnos de quinto y octavo grado. Si bien observan avances vinculados con la enseñanza, encuentran que en general el conocimiento de los alumnos sobre el tema mencionado es fragmentario, sin conexiones entre los hechos o con asociaciones simples, y que incluye muchos errores, confusiones y problemas de comprensión. Los investigadores atribuyen estos problemas al hecho de que los libros no son adecuados para presentar a los estudiantes descripciones coherentes y comprensibles de la Historia (Wertsch, 1999). Beck y sus colegas destacan la necesidad de una mayor coherencia en la presentación del material histórico en los libros de texto y citan diversos estudios que demostraron que cuanto más coherentes son los textos posibilitan una mejor comprensión de la secuencia causal de acontecimientos e ideas. Además sostienen que los docentes y los libros de texto

intentan abarcar demasiado material y, en consecuencia, lo hacen de manera superficial (Beck y McKeown, 1994; citado en Werstch, 1999). En términos de Werstch, la herramienta cultural que se ofrece a los alumnos está pobremente organizada y dominada. Las investigaciones posteriores del grupo de Beck se centran en la modificación de los textos escolares para que los alumnos puedan comprenderlos (Perelman, 2004).

Berti y Bortoli (2006) desarrollaron una investigación orientada a caracterizar cómo influye la calidad de un texto -sencillez, claridad, explicitación de relaciones causales- en la comprensión de una temática histórica. Para ello retoman una investigación de Ashby y Lee (1987) sobre la comprensión de niños entre 7 y 14 años acerca de por qué los agentes históricos actuaban del modo en que lo hacían, tomando como tema una institución de la Edad Media -los juicios por ordalía-. Como resultado encuentran un avance progresivo hacia una comprensión cada vez más contextualizada en la situación histórica específica, y establecen una secuencia de niveles de empatía en Historia. En un primer nivel, las acciones, prácticas e instituciones del pasado son consideradas ininteligibles y en el siguiente nivel se consideran “tontas”: los niños se sienten superiores a las personas del pasado a quienes juzgan como ineptas y menos inteligentes. El primer intento por dar sentido a las acciones e instituciones del pasado se produce cuando se las interpreta en términos de estereotipos generalizados, en función del conocimiento de los niños sobre el presente. Los siguientes niveles van avanzando hacia una comprensión cada vez más contextualizada en la situación histórica específica (Ashby y Lee, 1987; citado en Berti y Bortoli, 2006). Las psicólogas italianas consideran que los niveles de la secuencia mencionada podrían estar vinculados al conocimiento histórico específico de los niños y a la habilidad para comprender los textos utilizados en las entrevistas, textos que describen las acciones y las instituciones y que no son simples (Berti y Bortoli, 2006). Estas investigadoras, desde la hipótesis de que los primeros niveles caracterizados por Ashby y Lee guardan relación con las dificultades que plantean a los niños los textos utilizados, realizan un estudio comparativo de la comprensión del tema (la ordalía) en niños de 8 a 10 años a partir de la lectura de dos textos: el utilizado por Ashby y sus colegas y otro más simple y claro, escrito por ellas mismas. Entrevistaron en total 80 niños, y encontraron que todos comprenden el desarrollo de la ordalía, independientemente de la edad y del texto leído. Pero la comprensión de las razones de la práctica –así como su relación con creencias religiosas diferentes de las actuales- varió en función del texto: casi todos los

niños que leyeron el texto más simple las comprendieron, mientras que solo la mitad de los que leyeron el texto original comprendieron las razones de la ordalía y sus relaciones con las creencias religiosas. Las autoras concluyen señalando que muchos libros de texto de escuela elemental son similares al texto original empleado por Ashby y sus colegas: son poco coherentes, dan por sabidos muchos conceptos fundamentales y a menudo omiten relaciones causales. Asimismo, aluden a otros estudios según los cuales, cuando los textos mencionan instituciones o sujetos colectivos que los niños no conocen y sobre los que no se ofrecen explicaciones, pueden originar concepciones erróneas (Berti y Bortoli, 2006).

Pellicer (2006), desde una perspectiva psicolingüística psicogenética, realizó una investigación sobre la comprensión de las relaciones temporales en la lectura de textos de contenidos históricos, con alumnos de Educación Básica - 4° a 7° grados- en México. Los resultados dan cuenta de una progresiva coordinación entre tres categorías de tiempo –sucesión, simultaneidad y duración-; asimismo, indican que los marcadores lingüísticos textuales son pistas para reconstruir el orden temporal entre los eventos del texto, pero “no son suficientes cuando se parte de la premisa de que el encadenamiento temporal de acontecimientos está determinado por el orden en que se presentan” (Pellicer, 2006, p. 27).

En Aisenberg (2000a; 2000b) hemos caracterizado situaciones de lectura en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en el marco de una investigación dirigida por Lenzi y Castorina (2000b) sobre cambio conceptual en conocimientos políticos, realizada en un campo de intersección entre la Psicología Genética y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Uno de los objetivos de la investigación fue dar cuenta de los posibles cambios en las conceptualizaciones infantiles sobre la autoridad política, como consecuencia de la enseñanza escolar. El trabajo de campo incluyó, en primer lugar, entrevistas clínicas pre-enseñanza a todos los alumnos de un sexto grado sobre la noción de autoridad política. En segundo lugar, diseñamos una secuencia didáctica sobre el tema Gobierno Nacional, tomando en consideración las ideas de los alumnos relevadas en las entrevistas citadas (Aisenberg, 1998); luego observamos la secuencia implementada y, por último, realizamos entrevistas clínicas post-enseñanza a todos los alumnos –y también una segunda entrevista post-enseñanza a una muestra representativa del grupo- (Lenzi y Castorina, 2000b; Aisenberg y Kohen, 2000). La

secuencia incluyó la lectura de un texto con características propias de los manuales escolares: con información de carácter general y sistematizada sobre la conformación del Gobierno Nacional y las funciones de cada uno de los tres poderes. Se desarrolló una primera situación de lectura del texto por parejas con una guía de trabajo que buscaba que los alumnos relacionaran sus ideas sobre el gobierno con las ideas expresadas en el texto. Sin embargo, la mayoría de los alumnos se limitó a localizar y copiar las frases pertinentes para responder cada pregunta. Las producciones obtenidas, aunque en muchos casos representaban “respuestas correctas”, no ofrecían indicadores del sentido que les atribuían los alumnos y tampoco coincidían con sus ideas -relevadas en las entrevistas pre-enseñanza- (Aisenberg, 2000a). Ante este resultado, se implementó una segunda situación de lectura, esta vez acompañada por un intenso trabajo colectivo de discusión, guiado por el docente. En las producciones de esta clase los alumnos desplegaron interpretaciones genuinas de la información del texto, directamente relacionadas con sus conceptualizaciones sobre la autoridad política: los alumnos pudieron recuperar algunas informaciones objetivas y correctas, pero también omitieron o distorsionaron información incompatible con su concepción de la autoridad presidencial. La situación didáctica contribuyó a que los alumnos avanzaran en la comprensión del texto, en relación con transformaciones en sus conceptualizaciones sobre los límites a la autoridad presidencial (Aisenberg, 2000b). El análisis reseñado puso en evidencia dos aspectos significativos de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En primer lugar, la relevancia de los conocimientos previos como marcos asimiladores para otorgar sentido a un texto y, en relación con ello, las dificultades conceptuales que les plantea a los alumnos la lectura de un texto sobre el mundo social. En segundo lugar, la relación entre las condiciones de la situación didáctica y el trabajo intelectual desplegado por los alumnos en la lectura: fue muy notable la diferencia entre condiciones que promueven una “mirada en diagonal” de un texto para encontrar las respuestas a las preguntas de una guía, y condiciones que ayudan a “leer pensando”. Consideramos este trabajo como un antecedente inmediato de nuestra actual línea de investigación didáctica, que reseñaremos en el último punto de este capítulo.

Liliana Cohen (2005), tomando como marco de referencia nuestros trabajos, desarrolló una investigación psicológica desde la perspectiva del constructivismo genético –que incluyó la realización de entrevistas clínicas y observaciones de clases- en la que indagó

las interpretaciones de alumnos de sexto grado de un texto de Historia trabajado previamente en el aula, focalizando su análisis en las relaciones que establecen los alumnos entre sus conocimientos previos y la información explícita del texto. Sus análisis dan cuenta de que la lectura desencadena en los alumnos una actividad cognitiva sistemática, caracterizada por un proceso de asimilación significativa y transformadora de la información explícita del texto, que les permite avanzar en la reconstrucción conceptual de sus conocimientos previos sobre el mundo social (Cohen, 2005).

Por último, desde el marco del constructivismo situado, Flora Perelman (2003 y 2008) realizó una investigación psicológica que aborda el proceso de construcción de resúmenes de textos históricos en alumnos de tercer grado. Uno de los interrogantes que se plantea se refiere al modo en que intervienen en la producción del resumen los conocimientos previos de los alumnos sobre los conceptos incluidos en los textos. La investigadora estudia cuatro resúmenes producidos por cada uno de los (quince) alumnos en el aula, en dos situaciones de enseñanza contrastantes, y realiza entrevistas clínico-críticas fuera del aula después de cada producción. Sus análisis ponen en evidencia que, en los trabajos de lectura y escritura involucrados en la producción de los resúmenes, los alumnos realizan una transformación significativa del contenido de los textos a partir de sus marcos interpretativos, que incluyen nociones sociales caracterizadas por diferentes investigaciones. Encuentra elaboraciones originales que dan cuenta de los intentos de los alumnos de otorgar coherencia a las ideas expresadas en el texto fuente (Perelman, 2008).

1.5. Nuestro recorrido de investigación sobre la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

En estrecha relación con los problemas ya caracterizados en los puntos anteriores, desde el año 2000 venimos desarrollando una línea de investigación didáctica sobre la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales, en la que confluyen diferentes didácticas específicas (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009; 2012). Los objetivos centrales de nuestros trabajos son, por un lado, conceptualizar

características y condiciones de las situaciones didácticas de lectura, correspondientes a proyectos de enseñanza de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales, que promuevan el aprendizaje de los contenidos de las respectivas disciplinas escolares; por otro lado, nos proponemos avanzar en la caracterización de los alcances, dificultades y límites del aprendizaje de contenidos específicos en situaciones didácticas de lectura. Nuestras indagaciones se enmarcan en la investigación cualitativa (descriptivo-interpretativa), y los sucesivos diseños elaborados articulan el estudio de casos -sobre situaciones de lectura en el contexto de proyectos de enseñanza de contenidos sociales o naturales- con entrevistas clínico-didácticas de lectura para indagar la comprensión de los alumnos sobre textos trabajados en las clases. Reseñamos a continuación las producciones realizadas por el sub- equipo dedicado a la lectura en Historia.

- Parte de nuestras producciones se centran en el estudio de logros y dificultades de los alumnos en la comprensión de textos de Historia. En estos trabajos, por un lado, analizamos las interpretaciones de los alumnos en relación con sus conceptualizaciones sobre el mundo social y sus conocimientos (o desconocimiento) sobre el tema histórico de los textos, atendiendo especialmente a la particularidad de las interpretaciones originadas en la falta de conocimiento histórico o social necesario para comprender las ideas de los textos (Aisenberg, 2001; Aisenberg, 2005a; Aisenberg 2008; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008). Por otro lado, buscamos caracterizar el trabajo intelectual desplegado en la lectura y su relación con acciones cognitivas involucradas en la construcción de conocimiento histórico -establecimiento de relaciones causales y temporales, formulación de interrogantes y suposiciones sobre las situaciones históricas y sobre sus actores, establecimiento de relaciones entre diferentes dimensiones de una situación histórica- (Aisenberg, 2005a; Aisenberg, 2005b). Este conjunto de producciones constituyen nuestras primeras aproximaciones a aspectos del objeto que reelaboramos y profundizamos en esta tesis.

- Un segundo grupo de trabajos desarrolla la conceptualización de características y condiciones de situaciones de lectura en Ciencias Sociales, así como en tipos de intervenciones docentes, tendientes a promover el aprendizaje de la Historia (Aisenberg, 2005b; Aisenberg, 2010; Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olguín, 2009; Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009; Torres y colaboradores, 2005; Torres, 2008). Desarrollaremos estas conceptualizaciones en el último punto del segundo capítulo,

donde caracterizamos las prácticas de lectura compartida de textos de Historia que forman parte de nuestro marco teórico.

- Un tercer conjunto de producciones enfoca problemas de comprensión de los alumnos vinculados con características de los textos históricos; en primer lugar, abordamos dificultades en la lectura de textos referidos a procesos, en los cuales se hace referencia a jurisdicciones políticas diferentes que han existido en un mismo espacio físico natural en diferentes épocas, y en los que se manifiestan frecuentes variaciones en la posición del enunciador a lo largo del texto (Torres, 2003). En segundo lugar, recortamos problemas de comprensión vinculados con el entrecruzamiento de las diferentes temporalidades involucradas en los textos históricos –los diferentes momentos evocados en relación con el mundo de referencia del texto, la “actualidad” del autor y la del lector– [Aisenberg (2008); Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008)]. Por último, caracterizamos problemas de comprensión vinculados con la inclusión en los textos de diferentes posturas sobre una misma problemática histórica (Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olguín, 2009).

- Hemos dedicado un cuarto conjunto de producciones al análisis de las reconstrucciones que realizan los alumnos de textos que despliegan diferentes explicaciones de un hecho histórico, en situaciones de lectura compartida. Los análisis indican que la mayoría de los alumnos se aproximan a una explicación multicausal, poniendo en evidencia que la complejidad de las explicaciones elaboradas por los alumnos guarda estrecha relación con el conocimiento del contenido histórico específico. Los análisis también dan cuenta de las dificultades de los alumnos para aproximarse a la idea de la existencia de diferentes posturas sobre la misma problemática histórica, y de los significados con los que conciben las diferencias (Aisenberg, Bavaresco, Benchimol, Larramendy, y Lerner; 2008; Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy, y Olguín, 2009; Aisenberg, 2010).

- Nuestro proyecto en curso toma también como objeto de estudio la escritura en la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Desde hace algunos años venimos desarrollando producciones sobre situaciones didácticas que involucran la lectura y la escritura en la enseñanza de la Historia. Hemos caracterizado condiciones didácticas para situaciones que articulan la producción escrita con lecturas y relecturas

de textos, que contribuyen para que la escritura cumpla una función epistémica, promoviendo que los alumnos avancen en la comprensión de los contenidos. En primer lugar, hemos avanzado en la conceptualización de características de las consignas y del modo de gestionarlas para contribuir a que los alumnos asuman y preserven la postura de autores en la escritura (Aisenberg y Lerner, 2008). En segundo lugar; hemos desarrollado trabajos sobre las interacciones sostenidas por los niños mientras elaboran su texto y sobre las intervenciones del docente durante el proceso de producción escrita ((Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Larramendy y Torres, 2009/2010; Cohen y Larramendy, 2011). En tercer lugar, se ha logrado recortar dificultades vinculadas con la tensión entre transcripción y construcción que se les plantea a los alumnos cuando producen un texto histórico, que los lleva a releer en profundidad y a discutir pasajes de los textos que están releendo (Lerner, Larramendy y Cohen, 2012). Por último, hemos diferenciado modalidades de escritura que promueven avances en la lectura respecto de las prácticas de escritura instituidas para la evaluación, que obturan la reflexión sobre el contenido de los textos (Aisenberg, 2012).

La presente tesis constituye un avance en esta línea de investigaciones.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.

Este capítulo reúne aportes de distintas disciplinas que enmarcan nuestra investigación y que hemos empleado como herramientas de análisis. En primer lugar, caracterizamos la concepción didáctica desde la cual recortamos y abordamos nuestro objeto de estudio. En segundo lugar, explicitamos las bases epistemológicas que sustentan nuestra concepción didáctica y el estudio del aprendizaje escolar de conocimiento histórico y social. En tercer lugar, presentamos un marco de estudios psicológicos y didácticos sobre la construcción de conocimiento histórico y social. En cuarto lugar, consignamos consideraciones epistemológicas sobre el conocimiento histórico y sobre los textos de Historia que hemos considerado en nuestro trabajo. Por último desplegamos nuestro marco didáctico sobre las situaciones de lectura en la enseñanza de la Historia.

2.1. Concepción didáctica.

Inscribimos nuestro trabajo en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que estudia la enseñanza y el aprendizaje de contenidos relacionados con diferentes ciencias sociales, entre las que se destacan la Historia y la Geografía. Nos enmarcamos en una concepción de didácticas específicas, consideradas como disciplinas pedagógicas, que se caracteriza por poner en primer plano tanto la especificidad del contenido como las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Desde esta concepción, la(s) didáctica(s) específica(s) – de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales- se ocupan de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos en la institución escolar (Audigier, 1993; Audigier, 2002; Lautier, 1997a; Tutiaux, 2002; Aisenberg, 1998b). El estudio de estas relaciones supone el abordaje de prácticas complejas, conformadas por un entramado de dimensiones sociales, históricas, políticas, epistemológicas y psicológicas.

La enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos se despliegan en el contexto de las *disciplinas escolares*, de acuerdo con el constructo de André Chervel (1991), originadas históricamente en función de ciertas finalidades educativas y estructuradas en función de los “formatos” de la institución escolar. Las finalidades educativas reales – explícitas o implícitas- de cada disciplina vertebran y articulan un conjunto de conocimientos y de prácticas (Chervel, 1991). En tanto estudiamos la comunicación y la apropiación de distintos objetos de conocimiento, las dimensiones epistemológica y psicológica son constitutivas de las didácticas. La naturaleza de dichos objetos marca la enseñanza y los procesos de construcción de conocimiento; en consecuencia, para caracterizar qué se enseña y qué se aprende en una situación didáctica, es preciso analizar la naturaleza de los contenidos en cuestión considerando la relación con sus referentes -sean disciplinares, valores o prácticas sociales-, sus atributos centrales y sus modos de producción, así como las transformaciones que inevitablemente se producen en los procesos de comunicación y de apropiación. En relación con lo anterior, cabe remarcar que el sentido de los contenidos efectivamente enseñados y aprendidos guarda estrecha relación con la forma de enseñanza y con el trabajo intelectual que despliegan los alumnos. Los vínculos con los saberes se van forjando en procesos al mismo tiempo individuales y sociales, que forman parte de las prácticas y de las interacciones que se suceden en las clases.

Desde nuestra perspectiva, la construcción del conocimiento didáctico requiere de investigaciones empíricas sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar. Por un lado, se busca comprender y explicar los funcionamientos didácticos instaurados históricamente en las disciplinas escolares, desde indagaciones descriptivo-interpretativas. Por otro lado, se busca conceptualizar condiciones y características de situaciones didácticas potencialmente favorables para el aprendizaje de contenidos específicos considerados relevantes, a través de estudios de caso que consisten en el diseño, implementación y análisis de proyectos de enseñanza consensuados entre investigadores y docentes. Tal como señala Delia Lerner (1996a), las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en distintas disciplinas escolares contribuyeron a superar la concepción de lo didáctico como un simple campo de aplicación de las ciencias de base que estudian los procesos del sujeto o la naturaleza de cada objeto de conocimiento. Si bien es indispensable tomar los aportes de estas ciencias para la comprensión de los procesos didácticos, sus contribuciones son insuficientes para explicarlos y para aportar

respuestas a los problemas que plantean. Se recortan los aportes de las disciplinas de referencia en función de los problemas que plantea el análisis didáctico y, con estos aportes se formulan hipótesis que es preciso poner a prueba y validar por medio de la investigación didáctica (Lerner, 1996a; Lerner, 2001).

Los conocimientos producidos en las tres últimas décadas por esta línea en Didácticas Específicas han contribuido a hacer observables y a comprender los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en la institución escolar. Asimismo, el estudio de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje ha llevado a conceptualizar condiciones didácticas que permiten aproximar la enseñanza al aprendizaje y, con ello, aproximarnos a una enseñanza que se haga cargo del aprendizaje de todos los alumnos (Lerner, 1997). Al respecto, algunos de los aportes realizados constituyen herramientas valiosas para avanzar en la democratización del acceso al conocimiento, porque permiten comprender los modos en que la enseñanza de contenidos específicos contribuyen ya sea a la inclusión ya sea a la discriminación o expulsión de los alumnos del sistema escolar (Lerner, 1997). Cabe remarcar que no planteamos una relación lineal entre la investigación y la enseñanza. De acuerdo con Audigier, “...los resultados de las investigaciones no son útiles para dictar conductas sino para interrogarlas; toca a cada docente y formador valerse de sus resultados y utilizarlos como instrumento de una libertad más eficaz por mejor informada” (Audigier, 1993).

Cada didáctica tiene su especificidad. Sin embargo, dentro de un marco de valores compartidos respecto de los propósitos educativos, y de marcos epistemológicos compatibles en sus núcleos básicos, existen estrechos puntos de contacto entre las diferentes didácticas, problemáticas comunes -más aún, considerando que la institución escolar posee características y normas de funcionamiento que operan como condiciones generales para la enseñanza y el aprendizaje en todas las disciplinas. Además, el abordaje de problemáticas educativas relevantes –entre ellas, la formación de estudiantes autónomos- ha requerido del desarrollo de investigaciones “interdidácticas”, como la que venimos realizando sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales (Lerner, Aisenberg y Espinoza; 2009). Diversas investigaciones de este tipo han llevado, por un lado, a la construcción de objetos de estudio compartidos que replantean los límites entre las didácticas específicas; por otro lado, han caracterizado la fragmentación

del saber instaurada en la escuela como un obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos fundamentales y, en relación con ello se está proponiendo la construcción de nuevos objetos de enseñanza más acordes con propósitos educativos relevantes y con la democratización de la enseñanza (Lerner, Aisenberg y Espinoza; 2012).

Dado que la didáctica se ocupa de la transformación de los conocimientos y necesita establecer las condiciones de producción de esos conocimientos, tiene una dimensión epistemológica que la constituye (Lerner, 2001).

2.2. Marco epistemológico para el estudio del aprendizaje escolar de conocimiento histórico y social.

2.2.1. El constructivismo situado de inspiración piagetiana.

Asumimos como marco epistemológico el *constructivismo situado de inspiración piagetiana*, que concibe la producción de conocimientos individuales como un proceso constitutivamente social (Castorina, 2010a y 2010b).

Este marco supone la adopción de las tesis básicas de la Epistemología Genética - constructivismo, interaccionismo y realismo crítico- así como sus postulados acerca de los aspectos funcionales en la construcción del conocimiento –referidos a los procesos de asimilación y acomodación y al proceso de equilibración-. Se caracteriza al constructivismo como un programa de investigación que tiende a explicar el pasaje de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento (Piaget, 1969; Piaget, 1970; Piaget, 1975).

Ahora bien, a diferencia de la perspectiva generalista de la mayor parte de las investigaciones piagetianas sobre el conocimiento social, se considera que “Los dominios de conocimiento no se constituyen meramente como una especificación de los sistemas de conocimiento más generales, sino que suponen recorridos constructivos propios en relación con un campo de experiencia específico” (Castorina y Faigenbaum, 2000, pp. 170). De acuerdo con Castorina, concebimos que la formación de las ideas

sobre el mundo social involucra una estructuración lógica conformada al interior del campo en cuestión; la construcción se desarrolla por medio de una actividad conceptual adecuada a la especificidad del objeto social. Teniendo en cuenta la naturaleza interactiva del proceso de construcción de conocimiento, no podemos dejar de suponer que las características peculiares y constituyentes del objeto influyen intrínsecamente en el proceso mismo de construcción del marco referencial desde el cual el sujeto aborda dicho objeto (Castorina, 1989).

En relación con las ideas anteriores, adoptamos la mirada que propone la extensión del programa psicogenético “crítico” dentro del dominio social de conocimiento que enfoca la organización de las ideas infantiles en su vinculación constitutiva con la experiencia social, incorporando una preocupación explícita por la intervención de los contextos institucionales y las representaciones sociales en la construcción de conocimiento (Castorina, Clemente y Barreiro, 2003). Esto, por un lado, implica concebir que las interacciones entre sujeto y objeto no son solo epistémicas sino también sociales; y por otro lado, supone considerar que las representaciones sociales forman parte de la construcción conceptual de cada individuo, en la medida en que son las condiciones que posibilitan el conocimiento y limitan lo que se puede pensar autónomamente (Castorina, 2010b).

El aprendizaje escolar de la historia plantea desafíos a la extensión crítica del constructivismo situado, que se expresan en los siguientes interrogantes epistemológicos:

“¿Cómo intervienen los contextos culturales en la actividad constructiva? (Castorina, 2005, pp. 11).

“¿Qué significa ‘construcción’ de conocimientos cuando los niños interactúan con el saber disciplinario que se transmite socialmente?. ¿Qué quiere decir ‘construcción’ cuando la producción intelectual está restringida por ciertas condiciones didácticas?” (Castorina, 2010a, pp. 16).

Desde la perspectiva de la construcción situada de conocimiento es preciso estudiar las articulaciones entre la construcción cognoscitiva y la transmisión social del saber instituido en el contexto escolar, a través de la indagación empírica (Castorina, 2010a). Se trata de dar cuenta de cómo se pasa de estados de menor a mayor conocimiento,

tomando en consideración que la modificación de los conocimientos de los alumnos es inseparable de sus relaciones con los saberes enseñados en las situaciones didácticas (Castorina, 2010a). Éste es precisamente el foco de las preocupaciones de la investigación didáctica: se trata de estudiar pasajes promovidos intencionalmente en un contexto institucional específico, cuya función es la de comunicar saberes producidos culturalmente (Lerner, 2001). Nuestra tesis pretende constituir un avance en esta línea: busca aportar conocimiento para comprender cómo se apropian los alumnos del conocimiento histórico que se transmite en prácticas didácticas de lectura.

2.2.2. Supuestos básicos sobre el aprendizaje escolar.

En primer lugar, enfocamos el conocimiento en su proceso de constitución y no como un hecho terminado (Castorina 2010a). Esto implica que no hay un pasaje de un no saber a un saber, sino diferentes “estados del saber”. Conocer es construir significados, y el proceso de construcción supone pasajes progresivos de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento, con lo cual el aprendizaje constituye un proceso de aproximaciones sucesivas a los contenidos de la disciplina escolar.

En segundo lugar, todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores. Los significados que cada sujeto puede dar a un objeto de conocimiento dependen de los conocimientos ya construidos por ese sujeto en su desarrollo intelectual. Es por ello que los significados que otorgan distintos sujetos a un mismo objeto pueden ser diferentes. Los conocimientos anteriores funcionan como marco asimilador a partir del cual se otorgan significados a los nuevos objetos de conocimiento. En la medida en que se construyen nuevos significados, dicho marco se va modificando, se va enriqueciendo. Es así como se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

En tercer lugar, concebimos, de acuerdo con la teoría piagetiana, “...un proceso de diferenciación e integración progresivas de los conceptos infantiles o de una equilibración de los esquemas ante nuevos datos, contraejemplos o problemas. En este proceso los alumnos pueden (o no) reconstruir sus esquemas o teorías, pero sólo en las condiciones didácticas que los posibilitan y a la vez los limitan. Esto es, según una

intervención que restringe o modula la reequilibración de las producciones intelectuales de los alumnos” (Castorina, 2010 a, pp. 71).

En cuarto lugar, y en relación con lo anterior, concebimos la producción de conocimientos individuales como un proceso constitutivamente social (Castorina, 2010a y 2010b) porque el trabajo intelectual que se despliega y los conocimientos que se producen están enraizados en el contexto en el que se aprende. “La intervención social en la constitución de los conocimientos no puede ser enfocada como si se tratara de ‘factores externos’ que actuaran sobre un proceso que en sí mismo no es social” (Castorina, 1989). En tanto las prácticas sociales en el aula atraviesan (posibilitando y limitando) la construcción del conocimiento, dichas prácticas son parte constitutiva del proceso constructivo; más específicamente: la construcción que realiza cada alumno es en función de su participación en esas prácticas, que se despliegan en situaciones didácticas determinadas (bajo ciertas características y condiciones). Ahora bien, son los sujetos los que avanzan (o no) 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 la construcción es social porque forma parte de la práctica social y se produce porque los alumnos participan en esa práctica.

En suma, podemos caracterizar el aprendizaje escolar como el enriquecimiento y la reorganización de los conocimientos de los alumnos que se produce en sus interacciones con los contenidos escolares, al participar en las prácticas sociales desplegadas en situaciones didácticas específicas. Dicha reorganización de los conocimientos supone una aproximación progresiva a los contenidos de la disciplina escolar. Remarcamos, por un lado, que la interacción con los contenidos es parte de la práctica social, de la participación de cada alumno en esa práctica. Por otro lado, consideramos al objeto de conocimiento en relación con los contenidos que circulan en esa práctica.

2.2.3. Supuestos básicos sobre la construcción de conocimiento histórico y social.

De acuerdo con los resultados de investigaciones de psicología del desarrollo sobre diferentes nociones sociales los sujetos construyen sus conocimientos acerca de los fenómenos sociales – de carácter político, económico, moral, etc.- en interacción con

objetos del mundo social. Dichas investigaciones dan cuenta de la existencia de procesos constructivos por medio de los cuales se forman conocimientos ‘más avanzados’, “ya sea en el sentido de un pasaje de conceptos indiferenciados a otros diferenciados e integrados en una totalidad, o en el sentido de haber relativizado notas consideradas primero en forma absoluta. Ahora bien, los procesos de equilibrio característicos de las elaboraciones individuales de conceptos sobre los fenómenos sociales coexisten e interactúan con otras formas de saber que no presentan estadios o niveles en su desarrollo (en el sentido de pasaje de menor a mayor validez) como es el caso de las Representaciones Sociales” (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010; pp. 140). En este sentido, en cuanto a la especificidad de la construcción del conocimiento social e histórico, desde la perspectiva del constructivismo situado se concibe que la teoría de las representaciones sociales de Moscovici introduce aspectos relevantes para analizar las ideas de los alumnos sobre la historia, la política o las instituciones sociales (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010). En primer lugar, el concepto mismo de *representaciones sociales* que, siguiendo a Jodelet, en sentido amplio designa una forma de pensamiento social: “Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica” (Jodelet, 1993; pp. 474). Castorina señala que “las representaciones sociales se distinguen en aspectos relevantes del conocimiento de las representaciones individuales con su estructuración conceptual estudiadas por los psicólogos del conocimiento. Las representaciones sociales son elaboradas, básicamente, mediante la comunicación, de modo que existen dentro de una estructura de lazos asociativos de significación; además, están constituidas por valores, dado que toman forma a través del discurso social, por lo que no están limitadas por los cánones de la lógica argumental de los conceptos” (Castorina, 2010b; pp. 159).

Un segundo aporte de la teoría de la Psicología Social para el estudio del aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales y de la Historia es “el concepto de polifasia cognitiva acuñado por Moscovici (1961) (que) adquiere particular relevancia, dado que postula una interrelación dialéctica entre las representaciones sociales y los saberes disciplinares. Por nuestra parte, y a diferencia de Moscovici, incluiremos también en la polifasia cognitiva a los conceptos construidos por los individuos en las condiciones

sociales de su existencia. (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010; pp. 134). (...) Es preciso reconocer la producción de ideas que no son estrictamente colectivas, ni resultan únicamente de la apropiación de creencias sociales, es decir, reconocer que los sujetos llevan a cabo un proceso de elaboración conceptual. (...) Los conceptos de dominio construidos en las prácticas sociales forman parte de la polifasia cognitiva, junto a las representaciones sociales y a los saberes de las disciplinas que se enseñan” (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010; pp. 140-141). Desde la perspectiva de la concepción de polifasia cognitiva de Castorina y sus colegas, en la tercera sección del marco teórico tomaremos como referencia al modelo de aprendizaje de la Historia de Nicole Lautier, enmarcada en la corriente de la Psicología Social compatible con el constructivismo situado (Castorina, 2010b).

2.2.4. Relaciones entre aprendizaje y proceso de lectura.

Hace ya tiempo las investigaciones psicolingüísticas han demostrado que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que la contribución del lector es tan decisiva como la del escritor (Smith, 1983; Goodman, 1982; Goodman, 1996; Rosenblat, 1996). “Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen.” (Goodman, K., 1982). También desde líneas teóricas cognitivistas –que conciben un nivel de lectura literal- se sostiene que leer para aprender requiere de la elaboración de una representación de la situación a la cual el texto se refiere, lo cual supone que el lector establezca relaciones entre sus conocimientos y la información explícita del texto (Van Dijk, 1995; Kintsch, 1996).

Desde nuestra perspectiva teórica, lectura y aprendizaje son procesos constructivos. El conocimiento no es una copia de lo real y la lectura no consiste en encontrar y extraer significado que ya está en el texto (Lerner, 1985). “De este modo, se pone en primer plano la actividad cognoscitiva del lector: el significado no está en el texto, es construido por el sujeto a través de su interacción con el material escrito” (Lerner,

1985). “El texto es parte, evidentemente, del proceso creador del significado, pero debe considerarse en relación con las situaciones contextuales y con las actividades del lector, quien intentará construir un producto de comprensión que tenga sentido dentro de su perspectiva individual del mundo (Spiro, 1980, citado en Lerner, 1985)”.

Cada lector construye significado en la lectura en función de sus conocimientos previos -es decir, desde sus herramientas de asimilación- y de sus propósitos (Goodman, 1996). “El lector construye un texto a través de distintas transacciones con el texto impreso y durante el proceso de entrar en transacción con el texto, sus propios esquemas también sufren una transformación a través de la asimilación y acomodación que describe Piaget (Goodman, 1996)”. Goodman elabora el concepto de *texto dual*, según el cual podemos concebir, por un lado, un *texto real* impreso con características iguales para todos los lectores y, por otro lado, un *texto paralelo* construido por el lector, estrechamente relacionado con el texto publicado, pero que es diferente para cada lector y depende de los esquemas desde los cuales el lector otorga significado al texto (Goodman, 1996). Este investigador concibe una estrecha relación entre lectura y construcción de conocimiento al punto que sostiene que un error en la lectura puede dar indicios sobre las características de un proceso constructivo (Goodman, 1996). La acomodación que alcance un lector al contenido de un texto -es decir, el grado de su comprensión- será mayor cuanto mayor sea el conocimiento del lector sobre el tema del texto (Lerner, 1985).

De acuerdo con Lerner “la comprensión de la lectura no es sino un caso particular de la comprensión en general. Tal como las investigaciones psicogenéticas lo han demostrado en los más diversos campos de la construcción del conocimiento, el sujeto comprende el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado. El progreso del conocimiento se hace posible gracias a la coordinación progresiva de los esquemas de asimilación, gracias a la capacidad de los esquemas de acomodarse a lo nuevo, en la medida en que lo nuevo sea suficientemente cercano a lo ya construido como para ser asimilable por los instrumentos cognoscitivos del sujeto” (Lerner, 1985). “La comprensión de la lectura es entonces relativa -como lo es la comprensión del mundo en general- porque el conocimiento no se construye de una vez para siempre, sino por aproximaciones sucesivas, a lo largo de las cuales la complejidad y extensión de la estructura intelectual hacen posible un conocimiento cada vez más objetivo. El

logro de la objetividad está relacionado también con la posibilidad de confrontar las propias hipótesis con las de los otros: es la inter-subjetividad lo que hace posible aproximarse a la objetividad (Lerner, 1985)”.

En suma, lectura y aprendizaje son dos procesos de construcción de significados que guardan estrechas relaciones; sin embargo, no se suponen mutuamente de manera necesaria. Entendemos que, bajo ciertas condiciones, la lectura puede formar parte de un proceso de aprendizaje. Nos referimos a condiciones vinculadas, por un lado, a las motivaciones del sujeto (y con ello, al propósito lector) y a la distancia entre los conocimientos previos del lector y el tema tratado en el texto. Por otro lado, en relación con el aprendizaje escolar, nos referimos a las condiciones y características de las prácticas de lectura que se realizan en el aula.

2.3. Marco psicológico y didáctico sobre la construcción de conocimiento histórico y social.

Para leer los textos de historia –y para aprender historia- los alumnos tienen que poner en juego sus conocimientos previos. Tomamos este término en sentido amplio, para referirnos a los marcos de asimilación desde los cuales los alumnos reconstruyen las situaciones históricas representadas en los textos, así como para apropiarse de los contenidos históricos que circulan en una práctica didáctica de lectura -contenidos plasmados en textos (o en otros tipos de fuentes) y en el discurso del docente y de los propios alumnos. Es a partir de las reestructuraciones de los conocimientos previos que los alumnos avanzarán en el conocimiento de la Historia en prácticas de lectura. “Cuando el alumno escucha una exposición, lee o relee sus notas o su manual, el encuentro con el texto de Historia se efectúa gracias a las estructuras de recepción del alumno, verdaderos marcos de conocimientos que integran lo nuevo y lo transforman” (Lautier, 1997a; pp. 76).

A partir de la consideración de la polifasia cognitiva (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010), concebimos (a título analítico y en calidad de hipótesis) diferentes dimensiones en los conocimientos previos de los alumnos para la lectura de textos históricos en la escuela.

Más específicamente, suponemos que en los marcos de asimilación de los alumnos se articulan –de diversos modos y con mayor o menor coherencia-: a) nociones sobre distintos aspectos de la vida en sociedad, construidas en sus prácticas sociales, b) representaciones sociales propias de los contextos sociales de los alumnos y c) saberes históricos y sociales propios de la Historia y las Ciencias Sociales como disciplinas escolares; es decir, contenidos aprendidos en la escuela, que a su vez pueden incluir saberes de distinta naturaleza.

En relación con lo anterior, en esta sección reseñamos un marco general de referencia para analizar los conocimientos que los alumnos pueden poner en juego en prácticas didácticas de lectura de textos históricos. Este marco incluye un conjunto de diferentes estudios psicológicos y didácticos sobre nociones históricas, sobre nociones sociales y sobre aprendizajes escolares de historia y de las ciencias sociales. Remarcamos, por un lado, que incluimos solamente aspectos de trabajos que consideramos contribuyen a enmarcar y/o guardan alguna relación con nuestro objeto de investigación. Por otro lado, presentamos aquí solo un relevamiento sintético de las investigaciones; en los capítulos de resultados profundizaremos los aspectos directamente ligados a los análisis en desarrollo.

2.3.1. Estudios psicológicos y didácticos sobre nociones sociales e históricas.

Los textos de Historia incluyen conceptos e ideas relativas a las diferentes dimensiones de la sociedad. Existe un amplio conjunto de investigaciones psicogenéticas sobre nociones de niños y adolescentes acerca de diferentes aspectos económicos, políticos y sociales (entre ellos: Berti y Bombi, 1981; Delval, 1987, 1989, 1994; Turiel, Enesco y Linaza, 1989; Castorina y Aisenberg, 1990; Berti, 1994; Delval, 1994; Olmo, 1994; Enesco y otros, 1995; Navarro Sada, 1995; Castorina y Lenzi, 2000). En tanto las nociones sociales de los alumnos forman parte de los marcos asimiladores desde los cuales interpretan los textos históricos, las investigaciones citadas aportan herramientas para caracterizar las aproximaciones de los alumnos a las ideas de los textos y los problemas de comprensión que se les plantean. Dado que la mayoría de los estudios no abordan la relación entre las nociones infantiles y la enseñanza, es preciso sostener el interrogante acerca del alcance y los límites de sus aportes para caracterizar el aprendizaje escolar.

Algunas investigaciones han tomado como objeto de estudio los posibles cambios en las conceptualizaciones infantiles como consecuencia de la enseñanza escolar. Ya hemos hecho referencia en el primer capítulo a la investigación dirigida por Lenzi y Castorina (2000b) sobre cambio conceptual en conocimientos políticos, en la que se caracterizan modificaciones en las conceptualizaciones de los alumnos sobre la autoridad política como consecuencia de la enseñanza (Lenzi y Castorina, 2000a; Aisenberg, 2000a). Por otra parte, algunos resultados de estudios psicogenéticos han sido relativizados al considerar su relación con la enseñanza: si bien algunas indagaciones habían mostrado que “la comprensión de la organización de la sociedad comienza alrededor de los 10-11 años (...), incluso niños de 8-9 años pueden entender el funcionamiento de las instituciones económicas y políticas principales si se les enseña en forma explícita” (diferentes trabajos citados en Berti y Bortoli, 2006).

Cabe destacar la investigación didáctica sobre la construcción del concepto de *nación* en clases de Historia del nivel medio (alumnos de 13 a 17 años), en relación con el estudio de diversas situaciones históricas (Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon, 1993). Las investigadoras eligen un concepto ejemplar de las ciencias sociales en tanto, como la mayor parte de ellos, permite pensar tanto formas sociales como hechos históricos singulares. En su trabajo, indagaron las representaciones de los alumnos sobre la *nación*, identificaron posibles obstáculos en la construcción del concepto y elaboraron e implementaron un proyecto de enseñanza con una estructura similar a las propuestas de cambio conceptual. El proyecto incluye situaciones donde los alumnos analizan fuentes relativas a la historia de diversas naciones con atributos diferentes. Se trata de situaciones didácticas elaboradas desde el supuesto de una articulación entre la conceptualización y aprendizajes factuales: “en la enseñanza de nuestras disciplinas, siempre es a través de situaciones precisamente localizadas, fechadas, “tejidas” de hechos, que se inscribe el uso de conceptos y su adquisición progresiva” (Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon, 1993; pp. 10). Las didactas encuentran que los alumnos van construyendo representaciones de nación cada vez más complejas y pertinentes; es decir, se van aproximando al concepto que se quiere enseñar, incorporando nuevos atributos y sus relaciones, y logrando así un enriquecimiento de su trama conceptual (Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon, 1993).

En cuanto al conocimiento histórico, un conjunto de investigaciones de distintas corrientes psicológicas estudian las concepciones sobre la Historia, sobre el tiempo

histórico y/o sobre la explicación considerándolas, en algunos casos, como meta-conceptos en la construcción del conocimiento histórico. En relación con la concepción de Historia, Carretero y Limón citan diversos estudios que muestran que los niños hasta los 12 años piensan la Historia como una colección de hechos importantes del pasado (Carretero y Limón, 1995). Otros estudios encuentran ideas muy similares en adolescentes (Grupo Valladolid, 1994). Lautier caracteriza que los alumnos entran en contacto con la historia bajo el signo de la lógica del relato, pero de un relato verdadero, que habla de lo que pasó, centrándose más en los cambios (en los efectos) que en las causas (Lautier, 1997a). Cercadillo (2004) establece niveles de progresión respecto de las ideas de los alumnos de 12 a 17 años sobre lo que es verdad en Historia.

En relación con la noción de tiempo histórico, los estudios disponibles abordan algunos aspectos de esta compleja noción; los resultados obtenidos coinciden en señalar las dificultades de niños y adolescentes para ubicar temporalmente los hechos y para conceptualizar las duraciones (Asensio, Carretero y Pozo, 1989; Rangel, 1990 – citado por Ortega, 1997; Lautier, 1997; Estepa Jiménez 2003). Lautier señala que los adolescentes conciben el tiempo histórico en términos de una evolución que es sinónimo de progreso y que organiza la trama de la Historia; por otra parte, la lógica de progreso está ligada a una lógica de la continuidad (Lautier, 1997a).

Con respecto a la causalidad y la explicación en Historia, en el conjunto de estudios disponibles encontramos diferencias en cuanto a la suposición de la existencia (o no) de niveles de progresión estables, en el sentido de que los esquemas causales tendrían (o no) una relativa independencia del conocimiento de una situación histórica específica; y, en parte en relación con lo anterior, encontramos también diferencias en cuanto a la predominancia relativa que se atribuye a las explicaciones causales intencionales o personales en niños y adolescentes, o en los no expertos en general. Pozo y sus colegas caracterizan tipos de explicaciones históricas de adolescentes, que suponen una progresión de niveles -ausencia de explicación, ideas causales aisladas, cadenas causales, redes causales- (Pozo, Asensio y Carretero, 1986). Lee y sus colegas, en el marco de la estrecha relación que establecen entre conocimiento histórico y forma de enseñanza, suponen la existencia de niveles de progresión en la explicación histórica, con relativa independencia del contenido específico. Presentan resultados provisionales de un estudio con niños de 7 a 14 años, sugiriendo un patrón de progresión en la

comprensión de los motivos por los que ocurren ciertas acciones (centración en motivos de los agentes, búsqueda de condiciones propiciatorias, búsqueda de antecedentes causales de un hecho). Asimismo, esbozan una caracterización de diferentes modalidades de explicación causal: estrategias aditiva, narrativizante y analítica (Lee, Dickinson y Ashby 2004).

A diferencia de los estudios anteriores, el Grupo Valladolid –conformado por un colectivo español de profesores de Historia - remarca la heterogeneidad del pensamiento explicativo: estos investigadores encuentran que los alumnos se centran en explicaciones de tipo personalista o accidental cuando no disponen de conocimiento específico; en cambio, cuando conocen el tema utilizan un pensamiento causal más complejo e interrelacionan varios factores (Grupo Valladolid, 1994). En el mismo sentido van los resultados obtenidos por Lautier; si bien esta investigadora señala diferentes niveles en la explicación histórica, sostiene que se presentan entremezclados y que corresponden a diferentes “mini-teorías” que los alumnos pondrían en juego alternativamente (correspondientes a factores individuales, a caracterizaciones generales sobre los comportamientos humanos y a esbozos de teorías políticas o económicas). Por otra parte, al indagar el conocimiento de alumnos de secundaria sobre dos temas escolares centrales, Lautier encuentra que el tipo de explicación que dan los alumnos depende directamente de su conocimiento específico sobre el tema: un mismo alumno alcanza diferentes niveles en la explicación, de acuerdo a su grado de conocimiento de la situación histórica sobre la que se indaga (Lautier, 1997a). En consonancia con los resultados de estas dos últimas investigaciones, en nuestra investigación didáctica – citada en el primer capítulo- hemos encontrado que la complejidad de las explicaciones que pueden reconstruir los alumnos de -11 a 14 años- guarda relación tanto con el contenido específico de los textos que leen como con las condiciones didácticas en que se despliega la lectura (Aisenberg, Bavaresco y otros, 2008; Aisenberg, Lerner y otros, 2009).

En cuanto al papel de los factores intencionales y personales en las explicaciones históricas, algunos estudios señalan su notable predominancia en adolescentes y en los no expertos en general (Carretero, Jacott y López-Manjón, 1995; Carretero, López-Manjón y Jacott, 1995). En cambio, Voss y sus colegas relativizan la idea de que los estudiantes no consideran los factores institucionales. Estos autores suponen que las diferencias en los resultados de su estudio respecto de otros anteriores podrían relacionarse con

diferencias en las metodologías empleadas en la investigación (Voss, Wiley y Kennet, 2004). En relación con la posible influencia de la enseñanza en el enriquecimiento de las explicaciones históricas de los alumnos es interesante un resultado del estudio de Hirsch, dirigido a indagar la influencia en el aprendizaje de diferentes tipos de organizadores previos. La investigación incluye evaluaciones de los conocimientos de los alumnos antes y después de una sesión de instrucción, que consistía en la visita a una exposición sobre los judíos durante la Segunda Guerra. Hirsch encuentra que alumnos de 11 y 12 años que inicialmente se centran en motivos personales de Hitler para explicar el Holocausto, luego de la sesión de instrucción presentan un conocimiento más contextualizado, que incluye la consideración de diversidad de factores (Hirsch, 1992 -citado en Carretero y Limón, 1995). En un estudio con perspectiva evolutiva, Rivière y sus colegas estudian la influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de textos históricos, en adolescentes de 13 a 17 años. Encuentran que los alumnos recuerdan más las causas personales que las no personales; diferencian dentro de las causas personales los factores intencionales de los no intencionales, y señalan que los adolescentes recuerdan más los segundos que los primeros. Observan también el buen recuerdo de factores causales no personales y no intencionales, que los autores atribuyen a su vinculación con esquemas sobre el presente que los adolescentes aplicarían a acontecimientos pasados (Rivière, Núñez, Barquero y Fontenla, 2004).

En los capítulos de resultados, en relación con el análisis de nuestros datos, haremos referencia a los aportes específicos que hemos utilizado de este conjunto de investigaciones.

2.3.2. Relaciones entre nociones históricas y conocimiento histórico de los alumnos y la Historia como Disciplina escolar.

A la luz de nuestro marco teórico, los estudios relevados en el punto anterior ponen en primer plano el interrogante sobre la relación entre las nociones históricas de los alumnos y la Historia enseñada. Al respecto, cabe señalar un trabajo de Fuentes Moreno (2002) que sintetiza los principales estudios sobre nociones históricas realizados desde

diferentes perspectivas psicológicas y didácticas en Estados Unidos y en el Reino Unido, aproximadamente a partir de 1970. Gran parte de las investigaciones reseñadas por Fuentes Moreno estudian la influencia de la enseñanza en la comprensión de los alumnos sobre el pasado y confirman que dicha comprensión, así como las concepciones de los alumnos sobre la historia y sobre el trabajo del historiador, guardan relación directa con los métodos de enseñanza. Todos los estudios coinciden en que las metodologías que promueven la actividad de los alumnos contribuyen notablemente a mejorar la comprensión y el vínculo con la Historia - algunos de los estudios incluyen como un segundo factor decisivo la edad de los alumnos y/o sus ideas previas- (trabajos citados en Fuentes Moreno, 2002: Shemilt, 1987; Cooper, 1992; Lee, Dickinson y Ashby, 1996; Williams y Davies, 1998; Levstik, 1986; Brophy, Vansledright y Brendin, 1992). Parte de los estudios reseñados por Fuentes Moreno coinciden en señalar la predominancia de la metodología tradicional en la enseñanza de la Historia, que concibe al alumno como un receptor de información.

De acuerdo con Fuentes Moreno, suponemos que las nociones históricas relevadas en las diferentes investigaciones guardan relación con la/s historia/s enseñada/s en la escuela y con representaciones sociales ampliamente difundidas. Diferentes especialistas remarcan la continuidad de concepciones positivistas que han anclado con notable éxito en la conformación de la Historia como disciplina escolar. Entre ellos, por un lado, Pilar Maestro (2001) analiza los modos en que la noción positivista de tiempo histórico – asociada a una causalidad lineal -marca desde la conformación de los programas hasta propuestas de actividades concretas muy difundidas, como la “línea del tiempo”. En cuanto a la concepción de Historia que subyace a los libros escolares la investigadora señala: “En general, los manuales escolares, hasta épocas bien recientes han definido la Historia, poniendo más el acento en su caracterización como una materia que ordena la sucesión de los acontecimientos para reflejar exactamente el pasado que como un producto de la reorganización que el historiador realiza a fin de comprenderlo. Y esto produce un rechazo implícito hacia la interpretación, hacia otras formas de ordenar y agrupar los hechos en beneficio de la objetividad inocente de una ordenación que mimetiza el orden del pasado y garantiza, por eso mismo, su verdadera explicación” Pilar Maestro (2001; pp. 105-106). Por su parte, Graciela Funes, en su investigación sobre la historia enseñada, si bien pone especialmente de relieve la heterogeneidad y las tensiones entre posiciones múltiples y variadas “donde coexisten lo nuevo y lo viejo en

un mismo profesor, en un mismo centro escolar” encuentra que “el sentido común histórico todavía está atrapado en una visión lineal del curso de la Historia, que interpreta los cambios siempre como mejoras y como progreso” (Funes, 2013; pp. 179). Por otro lado, la concepción de los alumnos de la Historia como un conocimiento objetivo y verdadero de lo que ocurrió en el pasado guarda total consistencia con los conocidos supuestos de gran parte de los libros de texto escolares (Leduc y otros, 1994; citado en Lautier, 1997b).

Existe una fuerte relación entre los trabajos sobre las características de la Historia como disciplina escolar y los estudios sobre el conocimiento histórico de niños y adolescentes. Efectivamente, por un lado, un nutrido conjunto de investigaciones pone en evidencia que la Historia escolar nació con la finalidad de promover en los alumnos el sentimiento de identidad nacional y que ha cumplido con amplio éxito esta misión, en tanto el núcleo duro de la Historia escolar forma parte del sentido común argentino y continúa presente en la enseñanza (entre muchos otros: Aguiar y Cerdá, 2007; Aisenberg, 2007a; Bail y otros, 2010; Devoto, 1991; Funes, 2013; Mari, Saab y Suárez, 2000; Puiggrós, 1990; Romero, 2004; Zelmanovich y otros, 1994). Por otro lado, investigaciones realizadas desde diferentes perspectivas muestran la presencia de diferentes “rastros” del modelo de *identidad nacional* –y de la visión tradicional de la historia instalada en representaciones sociales vigentes- en los conocimientos históricos y en las representaciones sociales de niños y adolescentes (Quintana, 1999; Amuchástegui, 2007; Carretero y González, 2006; Carretero, 2007; Carretero, 2012; Novaro, 2003; Vázquez, Mercader y Pérez, 2012).

Ahora bien, más allá de los estudios antes citados, son muy escasas las investigaciones que toman por objeto los aprendizajes escolares de los alumnos en este campo (Prats, 2002; Lautier, 2006; Pagès, 2012). En relación con ello cabe destacar dos investigaciones de didactas franceses que aluden a aprendizajes conceptuales en la enseñanza usual de la Historia. Nos detendremos en estos trabajos porque guardan especial relación con problemáticas abordadas en nuestra tesis. En primer lugar, en los '90 Nicole Lautier realiza una investigación descriptivo-interpretativa sobre qué se enseña y qué se aprende de Historia en la enseñanza usual de la escuela media, en Francia. Esta investigadora – sobre la base de un amplio trabajo de campo, que incluye entrevistas a alumnos y análisis de sus producciones escritas- constata un progreso global en los alumnos entre

el *collège* y el *lycée* -de los 11 a los 18 años- en su capacidad de pensar la Historia en términos cada vez menos familiares, y en la formalización de los conceptos, aunque remarca que existe una notable heterogeneidad entre los alumnos –hay ritmos y avances muy diferentes- (Lautier, 1997 a; Lautier, 2006). Si bien advierte que es difícil aislar lo que los alumnos aprenden en la escuela (respecto de lo que aprenden a través de los medios de comunicación, o en conversaciones familiares), en los progresos conceptuales que encuentra pueden rastrearse marcas de los contenidos escolares que habitualmente se enseñan en Francia. Esto se observa, por ejemplo, en el análisis que desarrolla de la apropiación del concepto de *monarquía*. Los alumnos más jóvenes y los “menos sabios” definen la monarquía por la idea de la totalidad de poderes y por la idea de la concentración de esos poderes en un solo individuo. Estos dos atributos, totalidad y unicidad (“alguien que tiene todos los poderes”) son entonces reunidos por la mayoría de los alumnos bajo la denominación de *monarquía absoluta*. El ejemplo más citado es sin duda Luis XIV. Por su parte, los más grandes y ‘sabios’ introducen la idea de varias formas de monarquía movilizándolo una comparación con Inglaterra. Esta comparación asegura la apropiación de otro tipo de monarquía, el modelo parlamentario -lo cual guarda relación con contenidos enseñados. Algunos alumnos, inclusive, pueden introducir conocimientos más matizados, complejizando los atributos y distinguiendo similitudes y diferencias, o haciendo referencia a la temporalidad para contextualizar las situaciones y establecer la distinción entre los diferentes tipos de monarquías existentes. No obstante, solo una minoría de alumnos moviliza este razonamiento comparativo controlando su uso hasta grados elevados de generalización (Lautier, 2006).

En segundo lugar, nos remitimos a la investigación de Deleplace y Niclot (2005), que toma específicamente por objeto el aprendizaje de conceptos en alumnos de secundaria, también en Francia. Estos didactas se preguntan si en la enseñanza usual de la Historia y de la Geografía los alumnos aprenden conceptos, a pesar de que el fuerte de los programas sean contenidos fácticos y de que – según lo muestran las investigaciones- las actividades intelectuales privilegiadas en la enseñanza son la identificación y reproducción de información. Los investigadores sostienen la hipótesis de que la enseñanza de hechos va movilizándolo en los alumnos reiteradamente los mismos conceptos o ideas abstractas: en la medida en que cada vez se ven hechos o ejemplos nuevos, estos conceptos o ideas abstractas se van enriqueciendo y van conformando marcos de referencia para comprender el mundo.

Deleplace y Niclot seleccionaron conceptos centrales en los programas de Historia y Geografía (revolución, estado, paisaje y organización del espacio) y pidieron a alumnos de distintos niveles del secundario (de 12 a 18 años) que escribieran explicando qué es para ellos cada uno de los conceptos. En esta indagación, los investigadores constatan un verdadero aprendizaje escolar conceptual. Una de las progresiones que caracterizan se refiere a la construcción del concepto Revolución, ligado a los casos de revoluciones que se enseñan en la escuela francesa -Revolución Neolítica, Revolución Francesa, Revolución Industrial y Revolución Rusa-. Los alumnos más pequeños, o bien cuentan la Revolución Francesa quedándose en el relato del hecho singular, o bien intentan dar una definición poniendo en juego un concepto próximo que tienen vinculado a violencia, que es el de guerra. En cambio, los alumnos de 14-15 años escriben referencias más precisas a la Revolución Francesa y a la Revolución Industrial y en sus producciones ya no se observa la asociación con el concepto de guerra, sino con la idea de rebelión: una revolución es oponerse a algo. Por último, en los alumnos de años más avanzados, los didactas encuentran la idea de revolución como transformación y cambio, en consonancia con la forma de tratarlo en los programas y textos escolares. Además, progresivamente, los alumnos van siendo capaces de producir textos cada vez más distanciados de las vivencias cotidianas y con argumentaciones cada vez más complejas, integrando saberes adquiridos en la escuela. Pueden también citar un número creciente de atributos sobre cada uno de los conceptos a medida que avanzan en la escolaridad. Según los investigadores, los resultados obtenidos muestran que, aunque la Historia y la Geografía escolar se centren en contenidos fácticos, los alumnos no se limitan a repetir hechos o nombres sino que realizan aprendizajes conceptuales. Sin embargo, por un lado señalan que existe una gran heterogeneidad en los aprendizajes de distintos alumnos; y, por otro lado, que no encuentran el mismo tipo de progresión para los cuatro conceptos estudiados.

2.3.3. El modelo de aprendizaje de la Historia de Nicole Lautier.

Nicole Lautier (1997a; 2001; 2006) estudió los mecanismos de apropiación del conocimiento histórico en alumnos de 11 a 17 años, de escuela media en Francia, tomando como marco teórico central la teoría de las representaciones de Moscovici (y la

metodología de la Psicología Social), integrando en su marco la Epistemología de la Historia y aportes de la teoría socio-histórica de Vigotsky. Lautier –en consonancia con los desarrollos de historiadores como Prost (1996) y Moniot (1993)- sostiene la hipótesis de la existencia de un continuum entre los procesos de comprensión en los alumnos y los expertos; lo que distingue al novato del historiador es el grado de rigor y de control en estos procesos (Lautier, 1997a, 2001, 2006). Si bien historiadores, docentes y alumnos abordan el conocimiento histórico en condiciones diferentes y con distintos propósitos, tienen un punto en común: todos entran en la comprensión de los hombres del pasado por medio de la comprensión fenomenológica que se concreta movilizand o una comprensión narrativa y el conocimiento del mundo vivido (Lautier, 2006).

En relación con la comprensión narrativa, la investigadora encuentra que los alumnos definen la historia por los hechos relevantes, que son los hechos capaces de producir un cambio, y que restituyen los hechos o procesos históricos a partir de un esquema narrativo que a veces se sostiene con muy escasa información: las intenciones de los actores, el hecho y los cambios que produjo (Lautier, 1997a). Lautier (2006) señala que la estructura narrativa corresponde al medio más ‘natural’ de comprender historias; el recurso a la construcción de la intriga está en el corazón de la lectura de la historia y también es utilizado por los historiadores quienes movilizan una estructura narrativa próxima a la del relato de ficción, pero que se diferencia de éste por ciertas rupturas epistemológicas (Ricoeur, 2000).

En cuanto a *la comprensión por el mundo familiar*, los alumnos movilizan su conocimiento del mundo vivido para comprender a los hombres del pasado, sus acciones e intenciones, y ponen en juego los recursos del pensamiento natural para apropiarse de la Historia escolar: la interpretación figurativa, la analogía y las representaciones sociales o esquemas de recepción de la memoria social (Lautier, 1997a; 2006). Uno de los procesos comunes de comprensión en los alumnos y en los expertos es la comparación pasado- presente y pasado- pasado: los individuos movilizan espontáneamente el razonamiento comparativo en la apropiación del conocimiento histórico; utilizan los ejemplos y todas las posibilidades de acercar las informaciones nuevas a otras más familiares, conciernan al presente o al pasado (Lautier, 1997a; 2001).

La investigación le permitió a Lautier elaborar un *modelo intermediario de apropiación de la Historia*, que en la versión de 1997 suponía dos etapas: en una primera etapa los alumnos se apropian del saber histórico transformándolo en un saber de sentido común para hacerlo coherente con sus representaciones sociales, reduciendo toda disonancia. Es una primera etapa de apropiación espontánea y a veces inexacta del saber científico, pero esta etapa es decisiva para dar un primer sentido al saber histórico y ningún alumno puede evitarla (Lautier, 1997a). Para que los alumnos avancen en la construcción de conocimiento es necesaria una segunda etapa, de *distanciación* de este saber ingenuo, poniendo en acción procedimientos de historización: crítica de las fuentes, control del razonamiento analógico, periodización, construcción de entidades históricas; esta etapa de *racionalización* del saber se realiza con el aprendizaje de los procedimientos de la disciplina, en interacción con el docente, según el modelo de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (Lautier, 2001). Posteriormente Lautier introduce un matiz en su modelo, en función de los resultados de la investigación de su discípulo Didier Cariou sobre el razonamiento analógico en el aprendizaje de la Historia (Cariou, 2006). La modificación consiste en que en lugar de etapas, concibe la coexistencia de dos fases en el proceso constructivo, en el marco de la polifasia cognitiva: “los alumnos se apropian de la historia según ajustes, idas y vueltas entre el registro del pensamiento representativo y el registro del pensamiento informativo; esta “mixtura” persiste a lo largo de toda la escolaridad (Lautier, 2006). Con esta modificación, ambos didactas de la Historia subrayan que no hay un proceso lineal que lleva del pensamiento cotidiano al escolar-científico, sino que coexisten en un mismo sujeto diferentes registros del saber: se refieren a la “porosidad” e interdependencia entre el pensamiento cotidiano y un pensamiento más controlado, en relación con conocimiento histórico escolar (Lautier, 2006; Cariou, 2006).

Más allá del cambio señalado, en el modelo continúa vigente una idea central del trabajo original de Lautier: “admitir el status de una *polifasia cognitiva* en una clase de Historia sería reconocer a los alumnos la posibilidad de funcionar sobre registros diferentes, darles el tiempo y los medios para la construcción de sus saberes. Se trata de una construcción vacilante, conglomerado de referencias escolares disciplinares, de referencias escolares aproximativas (puestas al nivel de los alumnos), de referencias familiares y sociales (la mayoría de las teorías interpretativas de conductas humanas y

de hechos sociales); construcción hecha de sentimientos, de juicios, de imágenes, de impresiones, de informaciones retrabajadas. En otras palabras, se trata de conocimientos en construcción que no han sido todavía suficientemente remodelados, razonados, puestos a distancia para pretender las cualidades de un saber y de un modo de presentación históricos” (Lautier, 1997a).

2.4. El conocimiento histórico y los textos de Historia. Consideraciones epistemológicas.

En función de los análisis que desarrollamos en la tesis consideramos aportes de la epistemología de la Historia referidos a las siguientes cuestiones. En primer lugar, la comprensión del pasado por el presente y el uso de la comparación que involucra este tipo de comprensión. En segundo lugar, reseñamos aspectos de la configuración narrativa y de la explicación en la construcción del conocimiento histórico. En tercer lugar, recortamos aportes referidos a los textos como representaciones del pasado y a los caracteres de los textos de historia. En cuarto lugar, incluimos aportes vinculados con los tiempos involucrados en los textos históricos. Por último, nos referimos brevemente a la lectura en Historia, a modo de puente hacia la problemática didáctica que encaramos en la tercera parte del marco teórico.

2.4.1. La comprensión del pasado por el presente. El recurso a la comparación.

Dentro del conjunto de acciones cognitivas involucradas en la construcción de conocimiento histórico, nos detenemos en este aspecto por la relevancia que adquiere como referencia para estudiar el aprendizaje de la historia de alumnos de escuela primaria en prácticas didácticas de lectura. El recurso a *la comprensión por el mundo familiar* para la apropiación del conocimiento histórico guarda relación con el objeto de conocimiento. Para Marc Bloch (1980) la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo. Lucien Febvre expresa la misma idea diciendo que la historia es “el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los

hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables unas a otras (el postulado es de la sociología); actividades y creaciones con las que cubrieron la superficie de la tierra y la sucesión de las edades” (Febvre 1941; citado en Prost, 2001). El hecho de que la historia se ocupe de la vida de hombres concretos, observa Prost, entraña un modo de inteligibilidad específico que articula la explicación con la comprensión: “El historiador comprende las situaciones históricas a partir de la experiencia que tiene de diversas prácticas sociales”(…) Cuanto más amplia sea su experiencia, más chance tiene de comprender situaciones históricas diversas” (Prost, 2001). En cierto modo, la explicación en Historia guarda relación para Prost (al igual que para Lautier) con el “razonamiento natural” caracterizado por J. Cl. Passeron (1991): el historiador razona por analogía con el presente, transfiriendo al pasado modelos de explicación probados en la experiencia social, que le permitieron comprender situaciones o hechos vividos (Prost, 2001).

Marc Bloch remarca que comprendemos el pasado por el presente, con el siguiente razonamiento: “No hay verdadero conocimiento si no se tiene una escala de comparación”, a condición de que se comparen realidades diversas pero emparentadas. Este es el caso de la Historia, dado que si bien los hombres cambian, hay en la naturaleza humana y en las sociedades humanas un fondo permanente. No podemos comprender a los hombres si estudiamos solamente sus reacciones en una situación particular. “Una experiencia única es siempre impotente para discriminar sus propios factores y, por tanto, para suministrar su propia interpretación” (Bloch, 1980). Los lazos de inteligibilidad entre pasado y presente tienen doble sentido, dado que para conocer el pasado es preciso conocer el presente: “concientemente o no, siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas donde es preciso, con nuevos tintes, los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado” (Bloch, 1980; pp. 39). Para dar sentido a la vida de los hombres del pasado, afirma Bloch, hay que haber visto vivir a los hombres, y en relación con ello, señala la necesidad de sustituir la “impregnación instintiva por una observación controlada y voluntaria” (Bloch, 1980).

La comparación se muestra como una herramienta cognitiva inevitable en la construcción del conocimiento histórico. Ahora bien, “la validez del razonamiento (análogo) reposa en la capacidad de controlar la comparación” (Passeron, 1991; citado

en Lautier 2001). Tanto Prost como Lautier remarcan que lo que distingue al novato del historiador es el grado de rigor y de control en las operaciones involucradas en la construcción de conocimiento. La observación controlada y voluntaria de la comparación que propone Bloch es fundamental para no caer en anacronismos, lo cual sería “el más imperdonable de los pecados en una ciencia del tiempo”(Bloch, 1980).

Por otra parte, la comparación es una acción cognitiva involucrada en el uso de conceptos en Historia. Prost (2001) sostiene que los conceptos históricos “son contruidos a través de una serie de generalizaciones sucesivas y son definidos gracias a un cierto número de rasgos pertinentes, los cuales derivan del conocimiento empírico”. Es decir, se los define a través de una descripción (por ejemplo, el concepto de *sociedad feudal*, de *ciudad antigua*), pero no son solo descripciones, sino cuadros conceptuales – al estilo del *tipo ideal* weberiano- que funcionan como herramientas de comparación: “Los conceptos son abstracciones con las que los historiadores comparan la realidad, sin que hayan de explicitarlo siempre. De hecho, razonan sobre la divergencia entre los modelos conceptuales y las realizaciones concretas. Esta es la razón por la que los conceptos introducen una dimensión comparativa, más o menos explícita, en toda historia, de modo que los diferentes casos estudiados apelan al mismo modelo de tipo ideal. Su abstracción transforma la diversidad empírica en diferencias y similitudes que producen sentido, resaltando a la vez lo específico y lo general.” -a modo de ejemplo: *fascismo hitleriano o italiano*- (Prost, 2001). Una idea similar plantea Ricoeur (1995) cuando relaciona el uso de *términos generales* en Historia con la búsqueda de la diferencia –lo cual entraña una comparación-. Señala que si bien el historiador estudia acontecimientos únicos -en el sentido de que no hay nada exactamente semejante a su objeto de estudio- utiliza términos generales como *revolución* o *conquista* de un país por otro. No obstante, cuando utiliza estos términos, es para “buscar en qué aspecto los acontecimientos considerados y sus circunstancias *difieren* de aquellos con los que sería natural agruparlos bajo un término clasificador. Un historiador no se preocupa de explicar la Revolución francesa en cuanto fue revolución, sino en cuanto que su curso ha sido diferente del de los otros miembros del grupo de las revoluciones.(...) El historiador procede desde el término clasificador (...) hacia la explicación de las diferencias” (Ricoeur, 1995).

2.4.2. La configuración narrativa y la explicación en la construcción del conocimiento histórico.

Ricoeur (1995) concibe que la construcción del saber histórico involucra tanto la comprensión narrativa como la explicación. En cuanto a la comprensión narrativa, el historiador construye una trama que se enraíza en la pre-comprensión del mundo, y por medio de una operación de configuración narrativa integra factores heterogéneos - agentes, fines, medios, circunstancias-, estableciendo relaciones entre ellos. El historiador busca establecer conexiones causales entre los hechos; en la disposición de los hechos en la trama el vínculo causal prevalece sobre la sucesión. Ricoeur (1995) desarrolla la tesis de la *configuración en última instancia narrativa* de la Historia estableciendo un vínculo indirecto entre historiografía y competencia narrativa, en tanto existen cortes epistemológicos entre ambas que se producen en tres planos diferentes: el de los procedimientos, el de las entidades y el de la temporalidad. En el plano de los procedimientos, la historiografía – en tanto investigación- nace del uso específico que hace de la explicación. Aunque se admita que la narración es autoexplicativa, afirma Ricoeur, la historia-ciencia separa el proceso explicativo de la trama de la narración, y lo erige en problemática distinta. La narración explica (despliega los “porqués”), pero sus conexiones son inmanentes a la trama. En historia la forma explicativa se hace autónoma, el historiador trata de probar que cierta explicación vale más que otra. Una cosa es explicar narrando y otra es problematizar la propia explicación para someterla a discusión y juicio. El historiador no solamente construye una trama, sino que analiza factores: “...el historiador no es un simple narrador: da las razones por las que considera a un factor *más que a otro* como la causa suficiente de un curso de acontecimientos” (Ricoeur,1995).

Por su parte, Prost analiza la especificidad de la explicación en Historia, no desde un punto de vista normativo sino a partir del análisis del trabajo que hacen los historiadores, quienes dedican mucho tiempo a buscar las causas de los hechos que estudian y a determinar cuáles son las causas más importantes. Prost distingue tres tipos de causas. En primer lugar, las causas finales ligadas a la comprensión en tanto se refieren a las intenciones de los sujetos y a la racionalidad –objetiva o subjetiva- de sus conductas. En segundo lugar, las causas materiales, que aluden a los factores objetivos

que explican el hecho o la situación histórica. Prost prefiere la denominación de ‘condiciones’ en lugar de causas, porque no determinan en sentido estricto el hecho o la situación; sin embargo, sin ellas no se hubiera producido. Por último, las causas accidentales: son los efectos del azar o de la contingencia que intervienen a modo de desencadenantes; explican que el acontecimiento provocado por las causas materiales se produjo precisamente en tal momento, bajo determinada forma. Con la búsqueda de causas y el establecimiento de jerarquía entre ellas, el historiador se aleja de la comprensión empática; la comprensión no es suficiente y corre riesgo de ser errónea si no se construye a partir de ella una explicación más sistemática, analizando la situación inicial, identificando los diversos factores y sopesando causas. En relación con la complejidad “inagotable” de los objetos históricos, la explicación histórica desenreda un conjunto enmarañado de causas múltiples. Prost señala algunas particularidades que hacen de la explicación histórica una operación intelectual específica. En primer lugar, el historiador intenta remontarse desde los efectos hacia las causas; la retrodicción implica un tiempo que puede recorrerse en dos sentidos. En segundo lugar, explicar por qué las cosas pasadas sucedieron como lo han hecho supone preguntarse si podrían haber ocurrido de otra manera; si bien se dice a menudo que no sirve pensar “lo que hubiera pasado si”, imaginar otra historia es el único camino para hallar las causas de la historia real. En este sentido, dice Prost, “toda historia es contrafactual. Para identificar las causalidades no hay otro medio que viajar al pasado con la imaginación y plantearse la hipótesis de si el desarrollo de los acontecimientos habría sido el mismo en el caso de que tal o cual factor, considerado aisladamente, hubiese sido diferente. La experiencia imaginaria es la única posible en historia, como subrayó P. Lacombe hace ya un siglo” (Prost, 2001, pp.183). “Todo historiador, para explicar lo que ha sido, se pregunta por lo que habría podido ser” (Aron, 1938; citado en Prost, 2001). “Para desenredar las relaciones causales reales, construimos otras irreales” (Weber, citado por Ricoeur, 1995). “Para el historiador esta *experiencia imaginaria* es la única forma no solo de identificar las causas, sino de *desenredarlas*, de *sopesarlas*, por utilizar los términos de Weber y de R. Aron. Es decir, jerarquizarlas” (Prost, 2001, pp.185).

La experiencia imaginaria descansa sobre una manipulación del tiempo. La construcción de evoluciones irreales para hallar las causas de las reales implica mantener la distancia y reconstruir el tiempo. La historia se construye en un vaivén continuo entre presente y pasado, y entre los distintos momentos del pasado. “La

búsqueda de causas es un recorrido temporal a lomos de la imaginación” (Prost, 2001; pp.186).

2.4.3. Los textos de Historia como representaciones del pasado. Caracteres de los textos históricos.

Tanto historiadores como epistemólogos consideran a la imaginación y a la construcción de representaciones como acciones involucradas en la construcción del conocimiento histórico. “La comprensión concede a la imaginación un lugar esencial en la construcción de la historia. Transferir a una situación histórica esquemas explicativos probados en el presente, ponerse en el lugar de aquellos a los que se estudia, es imaginar las situaciones y a los hombres” (Prost, 2001; pp. 175). Incluso Seignobos – representante por excelencia de la Historia positivista-, ya en 1901, señalaba que “todo conocimiento histórico es indirecto... (...) de hecho, en la ciencia social no actuamos sobre objetos reales sino sobre las representaciones que nos hacemos de ellos. No vemos a los hombres, los animales, las casas que enumeramos, no vemos las instituciones que describimos. Estamos obligados a imaginarnos a los hombres, los objetos, los actos, los motivos que estudiamos. La materia práctica de la ciencia social son las imágenes, y lo que analizamos son imágenes” (Seignobos, 1901; citado en Dosse, 2004). La imaginación permite captar la vida, lo cual, según Bloch, “es la cualidad dominante del historiador” (Bloch, 1980).

Ricoeur sostiene que la intención historiadora es la representación presente de las cosas ausentes del pasado ((Ricoeur, 2004) y la relaciona con la “operación historiográfica” conceptualizada por De Certeau, quien propone tres fases o segmentos de la operación, que no son estadios cronológicamente distintos sino momentos metodológicos imbricados entre sí, o fases operativas. Junto con la fase documental y la fase explicativa-comprensiva, la operación historiográfica incluye la fase representativa, que alude a la configuración literaria o escrituraria del discurso ofrecido al conocimiento de los lectores de historia. Esta fase muestra o concreta la intención de representar en verdad las cosas pasadas (Ricoeur, 2004). Este autor también remarca que el pasado solo puede reconstruirse por medio de la imaginación (Ricoeur, 2000). En relación con lo anterior, los textos de historia son representaciones de realidades pasadas; despliegan

las representaciones elaboradas por historiadores de situaciones y procesos históricos (Mudrovic, 2000). La actividad del lector supone también una actividad representativa (Ricoeur, 2000).

De acuerdo con Mudrovic (2000), la práctica histórica solo puede comprenderse si se postula una relación referencial del texto con lo real pasado, de lo contrario el texto deja de existir en tanto histórico. El principio de lo real pasado instituye a la disciplina histórica. La mayoría de los historiadores acuerdan en que el pasado es real y que los hechos se establecen sobre las evidencias. Sin embargo, “muy pocos defenderían la idea de que sus textos reproducen el pasado *tal cual fue*” (Mudrovic, 2000). Siguiendo a la misma autora, la historia involucra tanto un sistema simbólico de representación como un conjunto de prácticas situadas y determinadas, que son constitutivas porque conforman el conocimiento, cuya fundamentación se construye a partir de huellas o testimonios sometidos a la crítica. Estos testimonios son el enlace indirecto –el único posible- de la historia con el pasado y el punto en que una visión mínima de realismo se impone. Estas reglas constitutivas de la actividad del historiador son compartidas por el lector en tanto que éste aborda el texto como un texto de historia. Cuando leemos un texto de un historiador creemos que los sucesos relatados ocurrieron en determinada fecha y determinado lugar. El principio general de este acuerdo que rige para el discurso histórico es que el texto se correlaciona con el mundo (Mudrovic, 2000). En relación con ello, y siguiendo con el desarrollo de Prost (2001), un texto de historia se caracteriza por la presencia de un aparato crítico; las “marcas de historicidad” (en términos de Pomian) envían al lector fuera del texto -hacia los documentos que permitieron reconstruir el pasado- y constituyen el programa de control de su adecuación a la realidad extra textual pasada sobre la que trata el texto. Pero el aparato crítico (en tanto marca observable explicitada en el texto) no determina que un texto sea o no histórico; su ausencia, presencia y amplitud depende más de los destinatarios de la obra - profesionales o amateurs- que de su autor.

Prost (2001) considera que el plan del libro de Historia es a la vez el boceto de una narración y de una argumentación, y atribuye los siguientes caracteres al texto histórico. En primer lugar, es un texto pleno y saturado: aparece repleto de hechos, de precisiones y rinde cuentas de todo; “el cierre del texto pleno se opone a la apertura de la investigación. (...) El cierre del texto histórico es asimismo cronológico: el libro parte

de una fecha y va hacia otra, inexorablemente, sean cuales fueren los meandros o los retrocesos que el historiador escoja para hacer más interesante su intriga. El libro descende el curso del tiempo. La investigación era más sinuosa, se remontaba en el pasado y lo recorría en todos los sentidos. Una vez justificada la cronología del tema (...) el historiador escribe como si el inicio y el desenlace se impusieran por sí mismos. La investigación los considera siempre problemáticos y el investigador sabe que había otras orientaciones posibles y que él las ha descartado” (Prost, 2001). Hay diferencias entre la investigación y la obra resultante, pero la segunda incorpora el rastro de la primera. No hay investigación sin libros, pero no hay continuidad lineal entre ambos.

En segundo lugar, el texto de historia es un texto objetivado y autorizado: por lo general se sitúa entre paréntesis la personalidad del historiador. “Los enunciados que el historiador presenta como hechos (A es B) los trae él (H dice que A es B), pero lo hace eliminándose, y solo reaparece en contadas ocasiones”, como al principio o final de capítulo, en notas y discusiones con otros historiadores, o bajo formas atenuadas (el “nosotros” o el impersonal); además, “evita implicarse en su texto, tomar partido, indignarse, emocionarse o aplaudir. En el fondo, la obra acabada solo da a leer enunciados objetivos, el discurso anónimo de la Historia, hecho de enunciados sin enunciación” (Prost, 2001). Las innumerables referencias a otros historiadores aparecen como un signo de que es un libro de Historia antes que un libro de tal autor, que pretende objetividad, es un saber que se despliega. El texto de historia es más que *un* texto: es un elemento de un conjunto que lo sobrepasa y engloba. Y con ello el nuevo texto participa del prestigio global de la disciplina. Michel De Certeau afirma que el discurso histórico “disimula el lugar desde donde habla (borra el yo del autor) cuando se presenta bajo la forma de un lenguaje referencial (nos habla de lo ‘real’)” (De Certeau, 1993). Al respecto, Dosse (2004) señala que “en el nacimiento del género histórico encontramos la ilusión de una autoborrada del sujeto historiador y de su práctica de escritura, para dar al lector una mejor impresión de que los hechos hablan por sí solos. (...) La empresa historiográfica parece anularse en el relato constitutivo de su objeto” (Dosse, 2004).

Retomando a Prost, un tercer rasgo del texto histórico es que se despliega sobre dos niveles que entremezcla sin cesar: el del discurso del historiador y el de las citas o

referencias que interrumpen dicho discurso. Con lo cual, es un texto hojaldrado⁸, en el que aparecen fragmentos de otros textos, tomados de otros historiadores, pero por lo general pertenecientes a documentos de época, crónicas o testimonios. Las citas producen el doble efecto de verdad y de realidad (De Certeau, 1993).

Prost aborda también problemas de la escritura histórica relacionados con la pretensión del historiador de “hacer que su lector se represente aquello de lo que se habla” (Prost, 2001). Uno de los problemas guarda relación con características de los conceptos de la Historia, que “son conceptos empíricos, generalizaciones, descripciones abreviadas (...) su particularidad radica en que no pueden ser disociados en su totalidad de los contextos que designan. El alumno o lector no pueden, pues, manejarlos de manera pertinente sin un conocimiento de su contexto concreto: comprenderlos es ser capaz de describir las situaciones que resumen” (Prost, 2001). En relación con ello, el historiador debe “dar carnalidad a sus palabras”, “proporcionar puntos de apoyo a la imaginación del lector”. Un segundo problema radica en las palabras que usa. “La historia debe representar y hacer comprender el pasado: para lograr ese objetivo no tiene otra cosa más que palabras”. Por una parte, las palabras tienen distintas connotaciones. Pero además, “la historia juega con la continuidad de sentido de las palabras (...) Eso permite al historiador nombrar el pasado con las palabras del presente. Pero es una facilidad engañosa, porque el sentido de las palabras cambia con el paso del tiempo. El historiador afronta un dilema: si emplea las palabras de hoy, se le entiende pero da lugar a una comprensión que puede ser anacrónica. Si usa las palabras de ayer, corre el riesgo de que no se le entienda. Con lo cual, “aunque el historiador utilice las palabras de ayer o las de hoy, en ningún caso podrá evitar la necesidad del comentario. La distancia entre el significado pasado y presente de los términos debe ser compensada ya sea con una descripción del sentido concreto del término antiguo, ya sea con una explicación de su diferencia con el actual”. Pero la solución es siempre de compromiso, “desigualmente afortunada, al compás de las páginas y de las lecciones” (Prost, 2001).

⁸ La versión castellana del libro de Prost usa la expresión de “texto superpuesto”, y en la versión castellana del libro de De Certeau se usa el término “foliado”. La versión original en francés dice “un texte feuilleté” (Prost, 1996). Preferimos la traducción “hojaldrado” para dar cuenta de la idea.

2.4.4. Los tiempos en un texto de Historia.

Los textos históricos involucran un collage de tiempos y relaciones temporales, correspondientes a distintas dimensiones imbricadas entre sí. Una de ellas concierne a la naturaleza del conocimiento histórico: la Historia es “un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (Carr, 1965); es la relación del historiador con el pasado (Ricoeur, 1995). La relación pasado-presente es constitutiva de la Historia y atraviesa los textos históricos en tanto son reconstrucciones que los historiadores realizan del pasado. Todo texto histórico es una mixtura de pasado y presente (Leduc, 1999).

La conceptualización de De Certeau (1993) sobre la escritura de la historia incluye diversos aspectos relacionados con los tiempos en los textos. En primer lugar, De Certeau señala que, en relación con la investigación, la escritura impone una *inversión*: “La primera coacción del discurso consiste en prescribir como comienzo lo que en realidad es un punto de llegada, y aun un punto de fuga en la investigación. Mientras que esta última comienza en la actualidad (...) la exposición sigue un orden *cronológico*. Toma lo más antiguo como punto de partida” (De Certeau, 1993). En segundo lugar, De Certeau se pregunta “qué fabrica el historiador cuando se convierte en escritor” y apela al análisis de su mismo discurso para responder. Si bien los resultados de la investigación se exponen en orden cronológico, esto no quita que “toda historiografía nos plantee un *tiempo de las cosas* como el contrapunto y la condición de un *tiempo discursivo* (el discurso ‘avanza’ más o menos a prisa, se retarda o se precipita). Por medio de este tiempo referencial, la historiografía puede condensar o extender su propio tiempo, producir efectos de sentido, redistribuir y codificar la uniformidad del tiempo que corre. Esta diferencia tiene ya la forma de un desdoblamiento, crea un juego y proporciona a un saber la posibilidad de producirse en un ‘tiempo discursivo’ (...) distante del tiempo ‘real’” (De Certeau, 1993).

Los textos históricos constituyen representaciones del pasado; ahora bien, en cuanto al orden de los tiempos en el texto, “la narración histórica no es (...) un fotomontaje documental y no presenta el pasado ‘en directo, como si se estuviera allí mismo’” (Lozano, 1994). Tal como señala Prost, el texto histórico tiene un cierre cronológico, descende el curso del tiempo -el libro de historia parte de una fecha y va hacia otra, inexorablemente-, pero esto no es lineal: el historiador elige meandros y retrocesos para

hacer más interesante su intriga (Prost, 2001); esto guarda relación con la caracterización de Ricoeur sobre la operación de configuración por medio de la cual el historiador construye una trama: en la disposición de los hechos el vínculo causal prevalece sobre la sucesión (Ricoeur, 1995).

Todo texto histórico refiere a los tiempos de las situaciones o procesos de los cuales tratan, son tiempos sociales. Los desarrollos de la epistemología de la Historia de las últimas décadas ponen de relieve que el tiempo histórico no es un continente o marco exterior –dado de antemano- disponible para todas las experiencias o donde los procesos transcurren. Por el contrario el tiempo histórico es una dimensión intrínseca de los procesos sociales, que alude al cambio, las transformaciones, los ritmos o velocidades de cambio de dichos procesos. La historia es un trabajo sobre el tiempo, pero se trata de un tiempo complejo, de un tiempo construido, con múltiples caras. No hay un tiempo histórico, sino una pluralidad de tiempos intrínsecos a procesos particulares, a historias (Leduc, 1999; Pomian, 1984; Prost, 2001; Maestro González, 2001). “El vaivén permanente entre el pasado y el presente, así como entre los diferentes momentos del pasado, es la operación misma de la historia. (...) La propiedad del tiempo histórico es que se puede recorrer en todos los sentidos, tanto hacia arriba como hacia abajo, y a partir de cualquier punto” (Prost, 2001).

Por último, cabe una referencia a los tiempos verbales utilizados en los textos históricos. Según el estudio pragmático realizado por Leduc (1999) sobre el uso de los tiempos verbales en los textos históricos, en la escritura de la historia se fue dando un abandono progresivo del pasado, que es reemplazado por tiempos verbales en presente como sistema temporal para las secuencias narrativas (Leduc, 1999). Leduc advierte que los tiempos verbales son solo uno de los índices para la ubicación temporal en un texto histórico. En cuanto al uso del presente, desde hace tiempo muchos historiadores lo emplean en las secuencias no narrativas de sus obras; en primer lugar, el presente del indicativo es la regla para las secuencias argumentativas, cuando el historiador expresa explícitamente su punto de vista. En segundo lugar, es frecuente el uso del presente cuando se comenta un documento. Por último, sea cual fuere el sistema temporal de base, el historiador utiliza el presente del indicativo para referirse a generalidades omnitemporales; por ejemplo, cuando define un término (Leduc, 1999).

2.4.5. La lectura en Historia.

La lectura es una actividad básica en Historia, lo cual guarda relación con la particularidad de su objeto, que es algo ausente, inaccesible por interacción directa. En primer lugar, la lectura forma parte del proceso de construcción de conocimiento histórico: por un lado, los historiadores se ocupan de reconstruir la vida de las personas en sociedades del pasado a partir de su interacción con fuentes, que en gran parte son textos escritos; por otro lado, las reconstrucciones que realizan –los productos de su trabajo- son también textos. “La Historia es, de principio a fin, escritura” (Ricoeur, 2004). Y también la lectura es parte del trabajo de producción: “leer y escribir van juntos. Añado, suprimo, doy nueva forma, tacho, conforme voy leyendo. La lectura viene guiada, dirigida, fecundada por la escritura: cuanto más escribo, más sé lo que voy buscando, mejor comprendo el significado y la relevancia de lo que hallo” (Carr, 1973). En segundo lugar, “la totalidad del conocimiento histórico se transmite como texto escrito” (Romero, 1996); “incluso los historiadores -que crean conocimiento de primera mano- retoman una formidable información ya elaborada por otros (Moniot, 1993).

....

A modo de transición a la problemática didáctica, cabe señalar que la lectura es igualmente relevante en la enseñanza, porque el aprendizaje de la historia requiere de la interacción con algún tipo de reconstrucción previa que permita al sujeto “construir imágenes virtuales de diferentes presentes (que para nosotros ya son pasados) y de cómo unos presentes se convierten en pasados para otros” (Rosa Rivero, 2004). “La comprensión de la Historia depende de la capacidad del individuo, lector o auditor, de ‘entrar’ en el texto, o por intermedio del texto, en el mundo, las experiencias, acciones, motivaciones, causas y consecuencias (...) de los cuales habla el texto. Comprender historia es antes que nada comprender experiencias y mundos diferentes de los que conocemos, experiencias y mundos ausentes” (Audigier, 2003).

En consecuencia, para que los alumnos puedan interactuar con el conocimiento producido por historiadores, la lectura es ineludible en la enseñanza y en el aprendizaje

de la Historia. Además, la práctica de la lectura forma parte del trabajo del historiador, que es un referente para la enseñanza. Es un punto de confluencia con los didactas que enfocan el aprendizaje de la historia desde el punto de vista de las habilidades de pensamiento histórico que permiten a las personas representar en forma oral y escrita el pasado (Henríquez Vásquez, 2009).

2.5. Marco didáctico sobre las situaciones de lectura en la enseñanza de la Historia.

Esta sección está conformada por las ideas-marco con las cuales trabajamos en nuestra investigación didáctica sobre la lectura como objeto de enseñanza y como herramienta de aprendizaje. Se trata del marco desde el cual diseñamos las situaciones didácticas en el contexto de las cuales analizamos la lectura de los alumnos en la tesis.

2.5.1. La lectura y los textos en la enseñanza de la Historia.

Enfocamos prácticas de lectura en el marco de proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales orientados a promover la construcción de conocimiento –proyectos que, además de la lectura, incluyen otro tipo de situaciones. En la construcción de los proyectos de enseñanza, una de las problemáticas centrales es la búsqueda y selección de los textos en relación con los contenidos que se pretende enseñar. La determinación de los contenidos y la selección de textos son tareas interrelacionadas. Los contenidos de un proyecto son el producto de un trabajo de recomposición didáctica (Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon, 1993); y esta recomposición se desarrolla en gran parte a través de la lectura. Por otra parte, es preciso contar con textos por medio de los cuales los contenidos que se pretende enseñar circulen en el aula -complementados con otras vías, como los aportes de las explicaciones del docente, videos, análisis de fuentes, museos, etc.

Requiere de una compleja tarea llegar a disponer de textos con contenidos pertinentes y suficientes para que los alumnos puedan construir, en interacción con ellos, representaciones de las situaciones históricas contextualizadas. Suele ser necesaria

multiplicidad y diversidad de textos que -a diferencia de lo que ocurre con la mayor parte de los textos de manuales escolares- sean ricos en la descripción analítica de situaciones sociales, en el desarrollo de explicaciones y en la explicitación de relaciones⁹. Diferentes estudios han mostrado que las dificultades que se les presentan a los alumnos en la lectura muchas veces se originan en la falta de conocimiento histórico o social necesario para interpretar los textos y que, además, el conocimiento que tienen los lleva a construir interpretaciones muy diferentes de las que hacemos los adultos (Aisenberg, 2005 y 2008; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008; Kaufman y Perelman, 1996; Perelman, 2008). Se requieren textos significativos para los alumnos -es decir, a los cuales puedan otorgar significado-; sin embargo no partimos del supuesto de que los alumnos deben llegar a comprender *todo* el texto, ni a comprenderlo solos. Resulta fundamental que el docente brinde la ayuda que los alumnos necesitan para afrontar las dificultades que se les plantean en la lectura. Además, es posible incluir fragmentos de textos que el docente explica; hay distintos modos de participar en la lectura (Lerner y otros, 1997).

Tal como hemos caracterizado (Aisenberg, 2010), las situaciones de lectura implementadas en nuestra investigación se estructuran y desarrollan articulando las siguientes cuestiones básicas. Por un lado, son situaciones comandadas por el contenido (el contenido “manda”), es decir, se propone la lectura claramente enmarcada en el estudio de un tema de historia y se busca instalar como propósito de la lectura conocer este tema o alguno de sus aspectos. Por otro lado, y entrelazado con lo anterior, queda privilegiada la actividad de lectura en varios sentidos -se lee mucho y se relee en distintas situaciones. En primer lugar, se entrelazan lecturas de diferentes textos sobre una misma temática o sobre aspectos complementarios de una misma temática (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2009). En segundo lugar, se articulan lecturas (y relecturas) individuales, grupales y colectivas del mismo texto (Lerner, 2002). En tercer lugar, la

⁹ En relación con el desafío didáctico que plantean los textos breves típicos de los manuales escolares cabe tener en cuenta la observación de Flora Perelman, en la que comenta un trabajo de Laparra (1991): “los autores de los textos didácticos disponen de un espacio reducido, otorgado por las editoriales, que hace que limiten las redundancias explicativas, eliminen las marcas de organización de las secuencias y presenten el saber como terminado, ya construido. Dicha condensación requiere un aporte importante de conocimientos por parte de los estudiantes para poder comprenderlos, de ahí que la escuela debería ocuparse de presentar situaciones didácticas específicas en las que se promuevan las actividades de expansión necesarias” (Perelman, 2008). Masseron (1991) aporta otro comentario interesante sobre el mismo trabajo, referido a la comparación entre manuales contemporáneos y antiguos: dice que en los antiguos los procedimientos de condensación son más explícitos, menos densos y que por ende son más fáciles de leer...

tarea que se pide a los alumnos es leer; es decir, el texto es el foco de trabajo y no es un simple medio para resolver otra tarea. En cuarto lugar, se desarrolla un intenso trabajo de lectura compartida centrado en la reconstrucción de las situaciones históricas desplegadas en los textos. Desarrollamos a continuación los dos últimos aspectos.

2.5.2. Situaciones de lectura compartida. Aportes de la Didáctica de la Lectura.

Para que los alumnos aprendan historia en la lectura es preciso que desplieguen un trabajo genuino de reconstrucción que supone el establecimiento de relaciones entre su mundo (y sus conocimientos) y los mundos históricos desplegados en los textos. Las situaciones de lectura compartida caracterizadas por la didáctica de la lectura para enseñar a leer (p.e.: Lerner, 2001; Lerner, 2002; Lerner, 1997; Lerner y otros, 1997; Solé, 1994) constituyen situaciones especialmente propicias para ayudar a los alumnos a reconstruir las problemáticas o “mundos” sociales e históricos desplegados en los textos. En las situaciones de lectura compartida los alumnos y el docente participan intensamente; no se trata de leer en voz alta o de repetir las palabras del texto, sino de trabajar sobre las interpretaciones, es decir, sobre la reconstrucción de las ideas presentadas en los textos. El docente promueve que los alumnos interpreten y que expresen lo que para ellos “dicen” los textos, con lo cual se les otorga un lugar de sujetos y de lectores y, además, se pone de manifiesto su perspectiva, sus logros y dificultades en la comprensión. Las interpretaciones que alcanzan los alumnos dan cuenta de qué entienden de los contenidos presentados en los textos y cómo los entienden. En este sentido dichas interpretaciones son pistas fundamentales para enseñar historia en tanto permiten reconocer cuál es la información y la ayuda que ellos necesitan para avanzar en la comprensión del texto y (con ello) para reconstruir las situaciones históricas que se busca enseñar a través de la lectura. Cabe remarcar que las interpretaciones de los alumnos suelen ser diferentes de las que realizamos los adultos, además de que suele haber diversidad de interpretaciones entre los alumnos, en función de la heterogeneidad habitual de cualquier grupo escolar. Sin conocer estas interpretaciones es difícil ayudar a leer: las explicaciones del docente –que son imprescindibles- se constituyen en verdaderas ayudas para los alumnos si se articulan con lo que ellos van entendiendo (o no) del texto, con las reflexiones e interrogantes que se van planteando sobre las situaciones históricas tratadas en el texto.

A partir de las interpretaciones que los alumnos van realizando se despliega una sólida intervención docente, por un lado, promoviendo intercambios de ideas entre los alumnos y relecturas que ayuden a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y, por otro lado, brindando todas las informaciones y explicaciones que no están en el texto y que son indispensables para comprenderlo. Estas intervenciones de expansión o “rellenado” deben intensificarse particularmente cuando los textos son apretados resúmenes de un tema –como ocurre con gran parte de los textos de historia de manuales escolares- dado que ofrecen pocos elementos para la reconstrucción. Pero la ayuda es casi siempre necesaria: todos los textos dan por supuestos conocimientos que los alumnos no siempre tienen, todos los textos dejan implícitas relaciones que es preciso reconstruir. No es frecuente que un texto de historia sea fácil para alumnos de primaria.

La situación de lectura compartida va avanzando en función de intercambios como los señalados y también va incluyendo relecturas de partes del texto (en voz alta o en silencio) a propuesta del docente o de los mismos alumnos. El docente también promueve intercambios referidos al impacto que el contenido de los textos produce en los lectores: qué comentarios, impresiones, dudas o interrogantes despiertan en los alumnos las situaciones históricas que se están reconstruyendo. Es decir, las situaciones de lectura compartida articulan la interpretación colectiva del texto y el intercambio de comentarios sobre sus contenidos; leer con otros y comentar contribuye a enriquecer la reconstrucción del contenido de los textos (Torres, 2008). En estas situaciones el docente también participa como lector (Lerner, 2001): por momentos también lee, comenta aspectos de su propia reconstrucción de la situación histórica en estudio, los interrogantes e impresiones que le generan. Leer para aprender historia es una práctica compleja -que los alumnos no conocen- y las prácticas se aprenden participando de ellas (Lerner, 2001). Poner en juego quehaceres del lector y promoverlos en los alumnos es introducir en el aula contenidos en acción (Lerner, 1997; Lerner y otros, 1996; Lerner (coord.) 1999 y 2004): es una forma de enseñar historia y de enseñar a leer textos de historia.

La lectura que se practica en estas situaciones guarda relación con la modalidad de “leer para aprender”, que responde, de acuerdo con Solé (1994), a una finalidad explícita de

ampliar los conocimientos de que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado. “Suele ser una lectura lenta y, sobre todo, repetida. Es decir, cuando se estudia, se puede proceder a una lectura general del texto para situarlo en su conjunto, y luego se va profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se ve inmerso en un proceso que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a tomar notas” (Solé,1994).

2.5.3. Leer para reconstruir “el mundo histórico” del texto. El propósito lector y las consignas de lectura.

Desarrollamos en este punto nuestra caracterización del problema que plantean las consignas para la lectura en la enseñanza de la Historia (Aisenberg, 2010). Para que los alumnos puedan aprender historia leyendo, es preciso que se involucren como sujetos desde sus perspectivas y tiendan relaciones entre su mundo y el mundo plasmado en el texto, lo cual requiere de cierta autonomía en la interacción con el texto. Es por eso que en la enseñanza de la Historia (y de las Ciencias Sociales en general) tenemos el desafío de afrontar una tensión que se genera entre, por un lado, la necesidad de orientar la interpretación de los textos en función de los contenidos a enseñar y, por otro lado, el espacio de libertad que es preciso otorgar a los alumnos para que puedan desenvolverse como lectores y reconstruir desde sus mundos los “mundos históricos” desplegados en los textos. Veremos a continuación que esta tensión se enmarca en una problemática didáctica relacionada con la relevancia del propósito lector y con las dificultades que plantea en la lectura escolar.

La comprensión que puede alcanzar un lector en una lectura particular guarda relación con el objetivo que persigue (Goodman, 1996); un mismo lector en distintas situaciones de lectura puede construir interpretaciones diferentes de un mismo texto. Esto es así porque, como señala Solé, “los objetivos determinan las estrategias que ponemos en juego para lograr una interpretación del texto” (Solé, 1994) y las estrategias son las responsables de la comprensión y del control que ejercemos sobre la comprensión (Solé, 1994). En consecuencia, son los propósitos de la lectura los que determinan el trabajo intelectual –las acciones y el esfuerzo cognitivo- que desplegamos al leer. De este modo

la posibilidad de que los alumnos reconstruyan “el mundo histórico” de un texto –de que aprendan Historia leyendo- depende del propósito que ellos mismos asuman en su lectura. Es fundamental entonces analizar para qué leen los alumnos en las clases de Historia.

En la enseñanza de la Historia la lectura constituye un medio para enseñar determinados contenidos. Para orientar hacia ellos la atención de los alumnos, las consignas son herramientas imprescindibles desde la perspectiva del docente. En contrapartida, para los alumnos la consigna remite habitualmente a una actividad impuesta que no deben transgredir: se esfuerzan por identificar cuál es la tarea solicitada para satisfacer las expectativas del docente; además, los alumnos suelen buscar la vía más económica para arribar a la respuesta, con lo cual pueden interpretar la consigna del modo más restrictivo posible (Basuyau y Guyon, 1994). En tanto, cuando leen, la preocupación central de muchos alumnos es cumplir con las consignas, éstas suelen jugar un rol destacado en la configuración del objetivo de la lectura. Los cuestionarios y los cuadros para completar son ejercicios prototípicos de la historia como disciplina escolar y la tarea que se propone con los textos es responderlos y completarlos. De este modo, para los alumnos, la tarea central no es leer, la lectura queda como un simple medio para hacer “los ejercicios”. Tal como señalan diversos estudios: los alumnos leen para responder las preguntas que se les hacen sobre los textos (Guernier, 1999; Solé, 1994; Aisenberg, 2000).

Dado que las consignas influyen en el tipo de lectura que realizan los alumnos, resulta crucial proponer consignas compatibles con la modalidad de lectura necesaria para aprender Historia. Cabe aclarar que no concebimos una relación lineal ni determinante entre las consignas planteadas y las modalidades de lectura que pueden desplegar los (diferentes) alumnos; las consignas son solo un factor dentro de una situación de aula que siempre es muy compleja. No obstante, es fundamental preservar la consistencia entre los contenidos que se pretende enseñar y el trabajo intelectual que se promueve para aprenderlos. En trabajos anteriores (Aisenberg 2005b; Aisenberg, 2010) hemos caracterizado las *consignas abiertas* y las *consignas globales* que, en el marco de prácticas de lectura compartida, contribuyen a preservar tanto el espacio de libertad que los alumnos necesitan para leer como la centración en los contenidos de enseñanza. En ambos casos se trata de una única consigna que enmarca la lectura –generalmente

primero individual y silenciosa, y luego compartida- que contribuye a instalar (y a compartir) en el aula el propósito lector de reconstruir las situaciones históricas desplegadas en los textos. La consigna abierta es una invitación general a leer un texto para conocer un tema o algún aspecto de la temática en estudio. Se propone leer y luego comentar qué plantea el autor sobre el tema del texto, sin restricciones (es decir, sin buscar algo en particular). La consigna global es una pregunta que marca una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones, la reconstrucción de una explicación o la aproximación a (o el reconocimiento de) una idea o problemática general. Pero también es una pregunta amplia que guarda relación con el texto en su conjunto y que no busca ni pide una información puntual de un texto. Incluso, en algunos casos, una misma consigna puede ser abierta y global, es decir, no son excluyentes.

Tanto las consignas abiertas como las globales ubican la actividad de lectura como demanda central del docente: la única tarea que se pide es leer, con el propósito de aprender algo de historia. Por otra parte, se trata de consignas que otorgan a los alumnos un espacio de libertad en la lectura, en tanto queda en sus manos qué y cómo interpretar del texto. Efectivamente, en ambos casos, luego de una lectura individual y silenciosa – seguida, a veces, de posibles intercambios con un compañero- el trabajo compartido de interpretación se inicia con una pregunta que, por su amplitud, admite muchas formas para empezar a responderla. Si bien la consigna global puede implicar mayor restricción que la abierta, en ambos casos -lejos de estar esperando de los alumnos una respuesta ya pensada- el docente está atento a qué y cómo comentan los alumnos sobre el contenido del texto. Sea con consigna abierta o global, se comienza a trabajar a partir de las primeras interpretaciones de los alumnos, de lo que es significativo para ellos como lectores y aprendices de la Historia. Es decir, la interpretación colectiva se inicia desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no desde la búsqueda de una idea o interpretación particular preconcebida. Durante este trabajo el docente va realizando diferentes tipos de intervenciones que van promoviendo avances en la interpretación del texto y, por ende, en la reconstrucción de la temática a la que se refiere. Se comienza trabajando con las interpretaciones del texto que los alumnos lograron por sí mismos para orientarlos desde allí hacia una mayor comprensión del texto, en función de la ayuda docente. Esta idea encarna nuestra concepción del principio de “*partir de los conocimientos previos de los alumnos*” (Aisenberg, 2000).

Se trata de una modalidad de plantear la lectura que autoriza y promueve una lectura genuina, en tanto da cabida para que los alumnos se vinculen con el mundo de los textos desde sus perspectivas, desde lo que les impacta y desde lo que les interesa (que suele coincidir con lo que más entienden). El docente promueve la reconstrucción de las ideas del texto, promueve que los alumnos se imaginen las situaciones históricas allí representadas. De acuerdo con las precisiones que establece Santisteban Fernández (2010), basándose en Levesque (2008), no se trata de la “pura imaginación” en el sentido de un despliegue de la fantasía que se opone a la razón, sino de “una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas (que permite) dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización” (Santisteban Fernández, 2010). En el desarrollo de la lectura compartida se va creando en el aula un marco común sobre “el mundo del texto” que favorece la profundización progresiva de las reflexiones y el planteo de nuevos interrogantes; además, sostener el trabajo con el texto permite que cada vez más alumnos vayan avanzando en la comprensión y reconstruyendo de modo más pertinente las situaciones históricas en estudio. De acuerdo con Goodman (1996), dado que comprender un texto es un proceso constructivo, este proceso se desarrolla durante la lectura y continúa mucho después cuando el lector reconsidera y reelabora cuanto ha comprendido (Goodman, 1996). Por otra parte, sostener un mismo interrogante como eje articulador de distintas situaciones contribuye a dar al tema la continuidad necesaria para profundizar e ir complejizando los contenidos enseñados. Es el mismo tema pero no el mismo contenido: se sostiene el tema –abordándolo desde distintos ángulos- el tiempo necesario para hacer posible el aprendizaje de reconstrucciones históricas progresivamente más ricas y contextualizadas.

Las consignas abiertas y globales dan inicio y estructuran el curso de una situación de lectura compartida. Ahora bien, el desarrollo de la situación supone desplegar también consignas analíticas (referidas, por ejemplo, a ideas o a expresiones puntuales del texto). Éstas pueden adoptar formulaciones similares a las consignas *de descomposición*, pero el sentido que adquieren es totalmente diferente por el modo y el momento en que se plantean: son especificaciones de una consigna o temática global y se formulan en el marco de una totalidad que se está analizando junto con los alumnos y en relación con sus logros y dificultades en la interpretación del texto. Cabe aclarar que, en función de los propósitos y contenidos de cada situación de lectura, es posible y necesario trabajar

con otros tipos de consignas. A veces tiene sentido leer para responder un interrogante puntual o para buscar alguna información específica, sin que interese reconstruir la totalidad del texto. Y no descartamos que en ciertas ocasiones también un cuestionario pueda ayudar a los alumnos a aprender leyendo.

Nuestra focalización en las consignas abiertas y globales en lecturas compartidas responde a la intención de caracterizar prácticas en las que queda encarnada la lectura como herramienta para aprender historia, en las que se lee pensando, en las que se despliega la reconstrucción compartida del “mundo histórico” de los textos. En la lectura compartida se lee, se intercambia y se discute sobre lo leído, es una práctica dialógica contrapuesta a la enseñanza que promueve en los alumnos una posición receptiva y pasiva (Carlino, 2013).

En tanto *diálogo centrado en torno al contenido de los textos*, la lectura compartida es una práctica especialmente propicia para articular la transmisión y la construcción de conocimiento.

CAPÍTULO 3: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO.

3.1. Un problema educativo, a modo de introducción.

Tal como ya hemos referido en el capítulo sobre el estado de la cuestión, las prácticas escolares de lectura tradicionalmente instaladas en la enseñanza de la Historia promueven básicamente la identificación y reproducción de información, y en relación con ello fomentan un aprendizaje memorístico. Estas prácticas se han consolidado como *costumbres didácticas* que se suelen respetar sin considerar sus orígenes ni sus implicancias (Lautier, 1997a). Se trata de *prácticas instituidas* que forman parte de la Historia como disciplina escolar, concebida como una institución construida históricamente (Chervel, 1991). Son prácticas que no preservan el sentido de los contenidos ni de los propósitos de la enseñanza de la Historia. No obstante, se han naturalizado y fijado en creencias muy extendidas: “estudiar Historia es fácil”, “se aprende de memoria lo que dicen los textos”.

También hemos señalado que las propuestas de cambio en la enseñanza de la Historia en general no han tomado como foco la lectura. Desde nuestro punto de vista, esto constituye un vacío que puede poner en riesgo el sentido de las propuestas de transformación. En efecto, en tanto la lectura es ineludible para el aprendizaje de la Historia, es esperable que se recurra a las prácticas naturalizadas. Es decir, cuando se lee en el aula, tanto docentes como alumnos apelan “naturalmente” a las costumbres didácticas instituidas. Éstas pueden llevar por caminos distintos -a veces hasta incompatibles- a los necesarios para promover la construcción de conocimiento en la lectura: es posible que los alumnos continúen “extrayendo información” de los textos sin poner en juego un trabajo constructivo en la lectura; también puede ocurrir que las restituciones fieles de fragmentos de los textos oculten los problemas que puedan tener los alumnos para comprender los contenidos históricos. En suma, consideramos imprescindible modificar las prácticas de lectura predominantes en la escuela dado que éstas pueden obstaculizar el aprendizaje de la Historia. De acuerdo con Jakob, “*Enfocar*

de otro modo la lectura en Historia es cambiar la relación con la Historia” (Jakob, 1991, Pp. 296).

3. 2. Problema e interrogantes de la investigación.

Sabemos que ciertas prácticas de lectura de textos de Historia involucran aprendizaje. Nuestra tesis busca aportar conocimiento que contribuya a enfocar de otro modo la lectura en la enseñanza de la Historia. Sin embargo, cabe aclarar que no concebimos una relación inmediata ni lineal entre investigación didáctica y enseñanza (Audigier, 2002). La investigación que presentamos es de carácter exploratorio, y ha sido desarrollada desde una perspectiva descriptivo-interpretativa, buscando caracterizar qué ocurre cuando los alumnos despliegan en la lectura de textos de Historia un trabajo constructivo que va más allá de la identificación y reproducción de información. Consideramos que se trata de conocimiento útil para desnaturalizar las prácticas de lectura instituidas, para cuestionarlas (Audigier, 1993).

Por medio del análisis de las interpretaciones que realizan los alumnos de ideas expresadas en los textos de Historia, buscamos aproximarnos a su conocimiento histórico y social: a los conocimientos previos que ponen en juego en las prácticas didácticas de lectura y a las modificaciones que se van produciendo en función de la asimilación de contenidos de los textos. En este sentido, *la tesis busca aportar conocimiento vinculado con el problema de la articulación entre transmisión y construcción de conocimiento histórico en situaciones didácticas de lectura*. Nuestro trabajo enfoca como objeto las relaciones entre lectura y aprendizaje escolar de la Historia, temática sobre la cual –y hasta donde conocemos- es muy escasa la investigación disponible.

Tomamos como punto de partida una problemática de carácter general: *¿qué articulaciones se producen, en las situaciones didácticas de lectura, entre la transmisión de contenidos históricos y el trabajo intelectual de los alumnos para apropiarse de dichos contenidos?* A lo largo de un proceso de análisis recursivos de los registros de un conjunto de situaciones de lectura -correspondientes a diferentes trabajos

de campo- hemos recortado interrogantes que especifican aspectos de la problemática mencionada. Se trata de los siguientes interrogantes que orientaron la investigación:

- ¿Qué trabajo intelectual – es decir, qué acciones cognitivas- despliegan los alumnos en prácticas didácticas de lectura de textos de Historia?
- ¿Qué papel juegan los conocimientos previos de los alumnos en las interpretaciones de las ideas expresadas en los textos históricos?
- ¿Qué características tienen los marcos asimiladores que los alumnos movilizan en dichas lecturas? ¿Qué relación guardan con la Historia escolar?
- ¿Qué trabajo intelectual es necesario desplegar para que la lectura de las informaciones específicas –hechos y descripciones- esté al servicio de la construcción de conocimiento histórico y de conceptos sociales?
- ¿Qué concepciones tienen los alumnos acerca de las características de los textos de Historia? ¿Cómo juegan dichas concepciones en las interpretaciones del contenido histórico de los textos?
- ¿En qué medida -y en qué sentidos- los alumnos avanzan en la comprensión de los contenidos históricos tratados en los textos, en función de las interacciones que se desarrollan en el curso de las prácticas de lectura compartida?

3.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general: elaborar aportes que contribuyan a la comprensión de las relaciones entre transmisión y construcción de conocimiento histórico, en prácticas didácticas de lectura compartida.

Objetivos específicos:

- a) Caracterizar el trabajo intelectual que despliegan los alumnos para interpretar los textos de Historia, en el marco de situaciones didácticas de lectura compartida.
- b) Especificar las características y el papel de los conocimientos previos de los alumnos en la interpretación de los contenidos históricos tratados en los textos.

- c) Caracterizar los progresos en los conocimientos históricos de los alumnos en función de las interacciones que tienen lugar en las situaciones didácticas de lectura.
- d) Avanzar en la comprensión del papel que juega la lectura de descripciones de situaciones y hechos históricos en la construcción de conocimiento histórico y de conceptos sociales.
- e) Producir conocimiento sobre las concepciones de los alumnos acerca de las características de los textos de Historia, así como del papel que desempeñan dichas concepciones en las interpretaciones que realizan.

3. 4. Hipótesis de trabajo

Dada la modalidad cualitativa y exploratoria de nuestra investigación, formulamos hipótesis a título de *herramientas proporcionadas por nuestro marco teórico*; en este sentido constituyen más bien *propuestas explicativas tentativas* acerca de las preguntas de la investigación. Dichas hipótesis son las siguientes:

- Dadas las características de los procesos de lectura y de aprendizaje, para apropiarse de los contenidos históricos de los textos (es decir, para aprender historia leyendo) es preciso desplegar un trabajo de reconstrucción que hace posible cierta aproximación a dichos contenidos históricos.
- A partir de la consideración de la polifasia cognitiva, suponemos que las interpretaciones que realizan los alumnos de los textos de Historia pueden guardar relación con diferentes dimensiones de los conocimientos previos que conformarían sus marcos asimiladores, como: a) nociones sobre distintos aspectos de la vida en sociedad, construidas en sus prácticas sociales, b) representaciones sociales propias de los contextos sociales de los alumnos y c)

saberes históricos y sociales propios de la Historia y las Ciencias Sociales como disciplinas escolares; es decir, contenidos aprendidos en la escuela, que a su vez pueden incluir saberes de distinta naturaleza (entre ellos, también representaciones sociales).

- Es posible encontrar regularidades en interpretaciones peculiares que realizan los alumnos de contenidos históricos de los textos, vinculadas con características del proceso de construcción de conocimiento y/o con contenidos escolares aprendidos.
- Algunas dificultades que afrontan los alumnos en la lectura de textos de Historia guardan relación con la falta de conocimiento sobre la temática de los textos.
- En las prácticas didácticas de lectura los alumnos pueden desplegar acciones cognitivas compatibles con el aprendizaje de la Historia, como: el establecimiento de distintos tipos de relaciones, la producción de analogías, los intentos de adoptar el punto de vista de los sujetos históricos presentados en los textos, la formulación de hipótesis y de interrogantes referidas a los contenidos históricos de los textos.
- La lectura de textos de Historia en situación didáctica puede contribuir a que los alumnos avancen en la construcción de representaciones sobre situaciones históricas.
- La interpretación de descripciones de situaciones históricas incluidas en los textos puede contribuir a que los alumnos avancen en la construcción de conceptos sociales.
- Las intervenciones didácticas que promueven las relecturas y el control de las interpretaciones pueden contribuir a que los alumnos realicen interpretaciones más ajustadas a los textos y, con ello, a que avancen en las aproximaciones a su contenido histórico.

3. 5. Tesis a sostener.

En prácticas didácticas de lectura compartida de textos de Historia, los alumnos despliegan un trabajo intelectual de reconstrucción de las situaciones históricas referidas en los textos. Este trabajo de reconstrucción involucra acciones cognitivas que contribuyen a que los alumnos avancen en la construcción de conocimiento: ya sea elaborando o reelaborando una representación de una situación histórica -que supone la integración de conocimientos anteriores con aportes del texto asimilados en la lectura-, ya sea por avances en la conceptualización de nociones sociales, ya sea por una combinación de ambos tipos de progresos.

CAPÍTULO 4: ABORDAJES METODOLÓGICOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

"Una metodología es un conjunto coordinado de lentes a través de las que interpretar el mundo".
Michael Cole (2003) pp. 291

"El trabajo del investigador está hecho constantemente de idas y venidas, de abandonos y de reanudaciones, de reajustes, de selecciones, de duelos, de debates, etc." François Audigier (2002) pp. 4

Para estudiar el aprendizaje de la Historia en situaciones didácticas de lectura realizamos una investigación exploratoria que responde a una metodología cualitativa de carácter descriptivo- interpretativo, que articula dos abordajes metodológicos. Uno de ellos es el estudio de proyectos de enseñanza de la Historia, de acuerdo con la metodología de investigación de las didácticas específicas. El segundo abordaje se centra en el diseño, realización y análisis de entrevistas clínico-didácticas de lectura de textos de Historia, en función de una adaptación del método clínico de la Psicología Genética.

El presente capítulo está conformado por dos partes. En la primera parte, presentaremos una caracterización general de los dos abordajes metodológicos recién señalados. En la segunda parte, presentamos el diseño que da cuenta del recorrido realizado en la investigación para avanzar hacia la consecución de los objetivos propuestos.

4. 1. ABORDAJES METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN. Una caracterización general.

4.1.1. La metodología de investigación en didácticas específicas. El estudio de proyectos de enseñanza.

Nuestro trabajo se inscribe en una línea de investigaciones sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales, que adopta como marco metodológico el estudio de caso -de proyectos de enseñanza- de

acuerdo con la metodología de investigación en didácticas específicas (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2009; Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2012). Se trata de una metodología que comenzó a delinearse en la Didáctica de la Matemática (Artigue, Douady y Moreno; 1995) y que fue desarrollándose, con diversas adecuaciones, en las diferentes didácticas específicas (Perrin-Glorian y Reuter, 2006; Lahanier-Reuter y Roditi, 2007).

La metodología de investigación en didácticas específicas supone el desarrollo de las siguientes fases: a) la construcción de proyectos de enseñanza de contenidos específicos, b) la observación y seguimiento de la realización en el aula de dichos proyectos y c) los análisis de diferentes aspectos de los proyectos implementados.

En la investigación que presentamos en la tesis adoptamos este abordaje metodológico para el estudio de situaciones de lectura compartida en el aula, en el marco de proyectos de enseñanza de la Historia. En relación con ello, enunciaremos las tareas que corresponden a cada una de las fases mencionadas, en función de las especificaciones que fuimos realizando en la línea de investigaciones en la cual nos inscribimos. Estas especificaciones se vinculan, por un lado, con las particularidades del objeto estudiado y, por otro lado, con lineamientos metodológicos que compartimos con diferentes investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía (Audigier y Basuyau, 1987 ; Audigier, 1993; Audigier, 2002; Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon; 1993; Lautier, 1997a; Tutiaux, 2002; Deleplace y Niclot, 2005; Cariou, 2006; Hassani Idrissi, 2005).

Las tareas que corresponden a cada una de las fases de la metodología para el estudio de proyectos de enseñanza son las siguientes:

Primera fase: la construcción (o reformulación) de proyectos de enseñanza.

Esta fase supone un proceso que va entrelazando diferentes tareas.

- En primer lugar, la determinación de los contenidos a enseñar y la selección de los textos a trabajar con los alumnos. Esto supone un trabajo de recomposición didáctica (Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon; 1993), basado en la revisión bibliográfica sobre la

temática histórica -elegida en función de ciertos propósitos- que incluye la revisión de de textos académicos, textos escolares y textos de difusión. En ocasiones incluye también la elaboración de textos sobre el tema para trabajar con los alumnos en el aula.

- En segundo lugar, cuando se inicia el estudio de un nuevo proyecto de enseñanza, se suele recurrir -en calidad de metodología auxiliar- al diseño, realización y análisis de entrevistas clínico-didácticas de lectura (a alumnos que no han de participar en las situaciones de aula a estudiar). Para ello se toma como referencia el método clínico-crítico de la Psicología Genética, articulado con una perspectiva didáctica en las intervenciones del investigador¹. Este trabajo forma parte del proceso de selección de los textos y de los contenidos de los proyectos de enseñanza. Las entrevistas, por un lado, posibilitan una aproximación a las interpretaciones que pueden alcanzar los alumnos en la lectura de los textos históricos y a los problemas que afrontan para comprender sus contenidos. Por otro lado, permiten explorar y caracterizar intervenciones del entrevistador que contribuyen a que los alumnos avancen en la comprensión de los contenidos en la lectura.

- En tercer lugar, la caracterización de situaciones didácticas y sus condiciones para el proyecto de enseñanza a implementar, en función de los objetivos e hipótesis de la investigación.

Para la realización de este tipo de investigación es imprescindible trabajar con docentes especialmente interesados y dispuestos a participar. A lo largo del desarrollo de los sucesivos proyectos de investigación hemos ido modificando la modalidad de vínculo entre investigadores y docentes, avanzando progresivamente en la profundización de la participación de los docentes en la construcción de los proyectos de enseñanza. Inicialmente, en el trabajo conjunto de planificación buscábamos el acuerdo de una secuencia didáctica detallada. Luego pasamos a entablar con los docentes una modalidad de contrato que supone acuerdos básicos en la planificación del proyecto de enseñanza, con la intención de garantizar, por un lado, la viabilidad de la investigación - es decir, la obtención de material empírico que nos permita avanzar en la producción de conocimiento- y por otro lado, la preservación de la autonomía de los docentes en la

¹ En el punto 4.1.2. especificaremos la adaptación que realizamos de este método.

elaboración y conducción de sus respectivos proyectos de enseñanza².

Segunda fase: la observación y seguimiento de la realización en el aula del proyecto de enseñanza.

Las propuestas elaboradas se implementan en diferentes escuelas y son conducidas por los docentes habituales de los grados respectivos. Se observan todas las clases de las secuencias y se realizan registros manuscritos y magnetofónicos.

Para registrar las interacciones -tanto en el trabajo colectivo, pero sobre todo cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos- es preciso que haya en el aula por lo menos dos observadores y por lo menos dos grabadores. En algunas clases en las que los alumnos trabajan en grupo, para lograr el seguimiento completo de diferentes grupos, ha sido necesario realizar cuatro o cinco grabaciones simultáneas –desde diferentes lugares del aula- y se han requerido tres observadores.

En el registro de cada clase se realiza un plano del aula especificando la ubicación de cada uno de los alumnos, de los observadores y de los grabadores. Cuando en el transcurso de la clase hay cambios en la distribución, se consignan en los registros manuscritos, indicando la hora. Se registran las sucesivas producciones escritas por los docentes en el pizarrón. Al finalizar cada clase, se recopilan todas las producciones escritas por los alumnos, se las fotocopia y se devuelven los originales el mismo día, de modo de no interferir en el trabajo de los alumnos y del docente (tareas, correcciones).

Durante el trabajo colectivo en el aula las observaciones son no participantes. En cambio, cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos, en ocasiones y con acuerdo previo del docente, los observadores realizan también intervenciones didácticas al interior del grupo que están siguiendo.

² Audigier (2002) señala que este tipo de investigaciones requiere de la constitución de equipos que asocian investigadores, formadores y docentes para trabajar, intercambiar y debatir sobre la enseñanza escolar de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica. En esta línea ha avanzado nuestro equipo en los últimos años tal como se caracteriza en el Informe de avance del año 2012, del Proyecto Ubacyt 20020100100593 -2011-2014-. Directora: Delia Lerner; Co- directora: Beatriz Aisenberg.

Luego de cada clase, y antes de observar la siguiente, se realiza una síntesis de la clase en función de las notas manuscritas. La síntesis incluye un listado de las actividades desarrolladas, los tiempos de cada una, observaciones sobre interrupciones e imprevistos (p.e.: entradas o salidas de personas de la escuela), las sucesivas producciones del maestro en el pizarrón, el/los planos del aula. Asimismo, se consignan las impresiones generales de la clase, señalando los aspectos que llamaron especialmente la atención.

El seguimiento del proyecto de enseñanza incluye reuniones intermedias con los docentes que lo solicitan para intercambiar ideas sobre lo ocurrido en la clase, para revisar las producciones escritas por los alumnos y para realizar ajustes de la planificación.

Esta fase del estudio de un proyecto de enseñanza requiere especialmente del trabajo de un equipo de investigadores. Por un lado, por la necesidad de contar con varios observadores en todas las clases, de modo de obtener un cuerpo empírico que incluya datos exhaustivos de las interacciones que se producen en el aula, lo cual resulta imprescindible para estudiar las interrelaciones entre enseñanza y aprendizaje de los contenidos. Y por otro lado, por la cantidad y diversidad de tareas que impone –con ritmo intenso y continuo- el seguimiento de un proyecto de enseñanza.

Tercera fase: el análisis del desarrollo de las situaciones didácticas.

El análisis comienza a desarrollarse a partir de las síntesis de las clases y a medida que se van construyendo los registros de cada una de las clases. Los registros articulan la información obtenida en el conjunto de desgrabaciones y de notas manuscritas por los observadores.

Se realizan análisis recursivos, enfocando aspectos como los siguientes: semejanzas y diferencias entre las propuestas elaboradas y el desarrollo efectivo de las clases; relaciones entre las producciones de los alumnos y las condiciones de las situaciones de lectura y escritura, o las intervenciones del docente; logros y dificultades de los alumnos en las interpretaciones de los textos en el contexto de la secuencia de

enseñanza. Cuando las propuestas se implementan en diferentes contextos, en ocasiones se realiza el análisis comparativo de diversos aspectos. Los análisis van entrelazando los datos proporcionados por los registros de la observación de las clases, las producciones escritas de los alumnos y los registros de las reuniones con los docentes.

Los análisis recursivos incluyen también la revisión y reelaboración progresiva de los registros de las clases, lo cual supone volver a escuchar las grabaciones en diferentes momentos del proceso de análisis. En ocasiones, se realizan registros contruidos con diferentes criterios relacionados con distintos focos de análisis (p.e.: registros que siguen las intervenciones de un grupo de alumnos a lo largo de varias clases).

Es complejo dar cuenta de las pautas metodológicas puestas en juego para el análisis de una investigación cualitativa de este tipo, en tanto se trata de poner en juego un conjunto coordinado de lentes para analizar e interpretar “el mundo” recortado (Cole, 2003). Tomamos como referencia la caracterización de una investigadora en Didáctica de las Ciencias Sociales, Nicole Tutiaux (2002b), quien ha sistematizado algunas ideas sobre la metodología de análisis en la investigación en las didácticas de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía. La primera cuestión que remarca es la distancia entre lo real y el objeto de investigación: las situaciones de enseñanza son complejas y la investigación necesita reducir la complejidad, realizando recortes que no impliquen simplificaciones del objeto abordado. En relación con ello, la investigación lleva a recortar, dentro de la complejidad de la clase, cierto tipo de situaciones que se dan en ciertos momentos. Se busca un cuerpo de datos análogos: las elecciones dependen de las preguntas de la investigación y de las oportunidades materiales (fundamentalmente en relación con el cuerpo empírico disponible). Los análisis recursivos de registros van haciendo surgir o permitiendo construir “observables” en función de los indicios recurrentes. Cada investigación propone datos que toman en cuenta algún aspecto (o algunos) de la práctica de enseñanza de nuestras disciplinas. Es la comparación la que permite producir un hecho didáctico: el análisis va recortando indicios, momentos, tipos de enunciados suficientemente recurrentes como para pensar en regularidades (Tutiaux, 2002b).

También Didier Cariou -en relación con su investigación sobre el razonamiento analógico en el aprendizaje de la Historia- alude a la selección de datos de registros de

clase como aspecto inherente a la metodología de investigación didáctica; al respecto señala que en tanto en clase no es posible provocar un comportamiento determinado, es preciso rastrear en los datos disponibles (Cariou, 2006).

Tutiaux observa que en las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía predominan los análisis cualitativos, con método inductivo y empírico: sobre la base del análisis sostenido de los materiales se aíslan los momentos o los enunciados suficientemente homogéneos como para constituir una serie, para despejar regularidades, para establecer relaciones entre datos y caracterizarlos como hechos didácticos (Tutiaux, 2002). También Audigier remarca que la investigación didáctica supone “el desglose, construcción y estudio de una pequeña porción, de una parcela de la realidad que se intenta ampliar, contextualizar, poner en perspectiva, situar en una teoría” (Audigier, 2002; p. 13).

En el conjunto, concluye Tutiaux (2002) se trata de una práctica poco normada, estrechamente ligada a la cultura de los investigadores: se someten los materiales a múltiples lecturas sucesivas. En relación con ello, de acuerdo con Maxwell, cabe tener en cuenta la relevancia de la experiencia del investigador en el campo, en relación con el marco teórico y metodológico que pone en juego en todo el desarrollo de una investigación cualitativa (Maxwell, 1996).

La fase de análisis que estamos caracterizando guarda una diferencia relevante respecto de las anteriores. En las primeras dos fases participamos en la construcción de proyectos de enseñanza, buscamos elaborar hipótesis sobre condiciones didácticas que pueden favorecer el aprendizaje. En este sentido, en estas fases hay una dimensión normativa en juego en las decisiones didácticas que se van tomando. En la fase de análisis, en cambio, predomina antes que nada la mirada descriptivo-interpretativa: buscamos aproximarnos a la racionalidad de las situaciones analizadas y a las perspectivas de sus actores. Cuando analizamos un registro de clase, buscamos describir qué pasa e interpretar por qué pasa eso... Se trata de una mirada similar a la de la investigación etnográfica, en el sentido de que “no interesa evaluar en función de parámetros normativos sino más bien analizar y reconstruir la lógica del proceso” (Rockwell, 1995; pp. 15).

4.1.2. La indagación clínico-didáctica en entrevistas de lectura. Una adaptación del método clínico-crítico de la Psicología Genética.

En el marco del estudio de proyectos de enseñanza son raras las ocasiones que permiten ver realmente qué hacen los alumnos frente a un texto histórico (Basuyau, 1991). Para aproximarnos al modo en que los alumnos interpretan los textos de Historia, hemos recurrido a una adaptación del método de exploración crítica de la Psicología Genética, que desde hace muchos años ha resultado fecundo para el estudio del desarrollo cognoscitivo del niño (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975).

De acuerdo con Pellicer (2006), nuestro recorrido da cuenta de que este método, con las adaptaciones necesarias, resulta especialmente pertinente para explorar la perspectiva de los alumnos lectores en su interacción con los textos históricos: para aproximarnos a los significados que otorgan a los contenidos de estos textos y al trabajo intelectual involucrado en ello, para conocer qué entienden y cómo lo entienden.

El método clínico- crítico consiste básicamente en un diálogo entre el entrevistador y el niño, caracterizado por una interacción dialéctica entre las ideas o hipótesis de ambos (Piaget, 1975). Si bien el grado de apertura del diálogo clínico varía en las distintas fases de la investigación psicogenética -adquiriendo en la fase exploratoria una modalidad de máxima apertura-, siempre preserva cierto grado de flexibilidad (Castorina, Lenzi, Fernández, 1984). En la fase experimental el diseño está conformado por un conjunto de ítems o preguntas-base, que son formuladas a la totalidad de la muestra de la investigación. Pero en virtud de la necesaria flexibilidad en la aplicación del método, estos ítems no funcionan como preguntas de un interrogatorio cerrado, sino más bien como guías para la indagación. A partir de cada una de estas preguntas, y de las respuestas que va dando cada niño, se van formulando otras preguntas con la intención de lograr una mayor aproximación al significado –y a la lógica subyacente - de las respuestas de cada uno de los entrevistados. Por consiguiente, si bien en todas las entrevistas de una investigación psicogenética figuran los mismos ítems de indagación, la secuencia de preguntas y respuestas en cada una de ellas es única. La flexibilidad se relaciona también con el carácter crítico del método, que consiste en poner “en tela de juicio” lo que dice el niño así como en revisar las propias hipótesis del entrevistador.

Dicha flexibilidad se refleja en la actitud del investigador durante el desarrollo de la entrevista.

La pertinencia del método para nuestro trabajo se relaciona con los siguientes rasgos señalados por las investigadoras ya citadas: « en la medida en que el método se destina a desbrozar un campo nuevo, sus procedimientos se dejan orientar por las conductas originales imprevistas y, a menudo, imprevisibles, del pensamiento infantil. (...) Otro elemento fundamental de nuestro método de exploración crítica consiste en que el experimentador hace sin cesar hipótesis sobre los diversos significados cognoscitivos de las conductas observadas y los comprueba en la realidad » (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975, p. 40).

En las entrevistas clínico- didácticas de lectura proponemos a los niños la lectura de un texto y luego desarrollamos un diálogo centrado en indagar las interpretaciones que realizan. El texto es un referente permanente a lo largo de toda la entrevista. Los alumnos pueden releerlo completo o por partes cuando lo consideran conveniente; además el entrevistador promueve la relectura de ciertas frases del texto.

Estamos desbrozando un campo sobre el que hay muy pocas investigaciones. En parte por eso, y sobre todo por los propósitos de las investigaciones didácticas realizadas hasta el momento, usamos el método clínico en su modalidad básicamente exploratoria y no experimental. La modalidad abierta de la entrevista (Delval, 2001) hace posible que la indagación avance en función del hilo que va marcando la particularidad de las interpretaciones de los diferentes alumnos entrevistados lo cual en nuestro caso no obstaculiza el análisis, dado que no buscamos caracterizar niveles ni establecer categorías de respuestas. De todas formas, el grado de apertura de la exploración varía en función de los propósitos de cada uno de los trabajos de campo.

Nuestra investigación busca caracterizar las relaciones entre lectura y aprendizaje de la Historia en situaciones didácticas. De acuerdo con la tradición piagetiana, el método guarda una relación intrínseca con el objeto estudiado. En relación con ello, el uso que hacemos del método articula la exploración clínico-crítica con una perspectiva didáctica, tal como han propuesto otros investigadores (Parrat-Dayán, 1994). La

articulación señalada supone la inclusión de intervenciones de distintas características del/a entrevistador/a a lo largo del diálogo.

Por un lado, incluimos los tres tipos de preguntas propias del método clínico- crítico en su versión original: de exploración, de justificación y de contra-argumentación. Estas preguntas constituyen tres tipos de herramientas para acceder a las particularidades tanto de las interpretaciones que realizan los entrevistados de los textos como de sus conocimientos sobre el contenido histórico al cual se refieren. Con ellas se apunta a comprender la perspectiva de los alumnos lectores de textos históricos, a aproximarnos a la lógica desde la cual reconstruyen las ideas de los textos. En estos casos, se preserva la posición de neutralidad del entrevistador, buscando interferir lo menos posible en el contenido de las respuestas de los entrevistados.

Por otro lado, las entrevistas despliegan una dimensión que responde específicamente a finalidades de carácter didáctico: incluimos intervenciones que buscan ayudar a los niños a controlar y ajustar sus interpretaciones, que buscan ayudarlos a alcanzar la mayor aproximación posible al contenido histórico del texto. Se trata de intervenciones que promueven la relectura de ciertas frases, que brindan información que no está en el texto y que es necesaria para comprenderlo. La dimensión didáctica se despliega en las entrevistas de lectura con mayor o menor intensidad en función del propósito específico de la investigación en la que se realizan.

En las entrevistas siempre hay una combinación de las dimensiones exploratoria y didáctica. En algunos casos prima una u otra intencionalidad; se trata de una sutil tensión entre privilegiar que el entrevistado comprenda lo máximo posible el contenido histórico del texto o privilegiar la profundización de la indagación para aproximarnos a la peculiaridad de las interpretaciones y reconstrucciones que realizan los alumnos del contenido del texto en cuestión.

La perspectiva didáctica nos llevó a combinar, en algunos trabajos de campo, entrevistas individuales con entrevistas por parejas. Además de las interacciones espontáneas que suelen producirse en estas últimas, se incluyen intervenciones del entrevistador tendientes a promover el diálogo entre los niños sobre el contenido del texto, así como a que uno de ellos exprese su punto de vista sobre lo que dice su compañero. Aunque no

hemos realizado un estudio comparativo sistemático, en la experiencia encontramos que ambos tipos de entrevistas ofrecen aspectos especialmente favorables y otros problemáticos. Entre ellos señalamos que la toma de una entrevista individual facilita el seguimiento del hilo de ideas y de la lógica de los entrevistados, mientras que en la entrevista por parejas en ocasiones se desdibuja el punto de vista de alguno de los niños. En contrapartida, en algunas entrevistas por parejas las interacciones entre pares (espontáneas o promovidas) generan datos relevantes que no podríamos obtener en entrevistas individuales.

La entrevista como situación didáctica de lectura compartida

Más allá de que las intervenciones didácticas explícitas suponen una modificación relevante respecto del método original, cabe señalar que la entrevista clínica es, en general, una situación social particularmente propicia para que los niños piensen y aprendan. De acuerdo con Marti, “la naturaleza misma de las entrevistas clínicas constituye un microcosmos social en el que abundan las sugerencias, ayudas y una trama de relaciones encaminada a promover las respuestas y reflexiones de los niños. (Marti, 2005, p. 30)”. El autor continúa la cita señalando que los trabajos de Piaget no se propusieron analizar ese microcosmos. En el marco de una investigación didáctica realizada desde la perspectiva del constructivismo situado es necesario poner en primer plano las características de la entrevista como práctica social. A continuación señalamos algunos aspectos de la situación de entrevista directamente relacionados con nuestro objeto de estudio.

La entrevista ofrece diversas condiciones favorables para la lectura. La participación de los alumnos es voluntaria y en el curso de la entrevista se expresa el interés genuino de la entrevistadora por conocer el punto de vista de los entrevistados. El lugar que se les otorga, tanto en forma explícita como en la acción, es el de constructores y concedores de ideas que nos interesan especialmente y que solo ellos pueden ayudarnos a conocer³.

³ La experiencia del investigador es decisiva para sostener la actitud clínico-crítica a lo largo de toda la entrevista (Piaget, 1975; Castorina, Lenzi, Fernández, 1984; Delval, 2001). Si bien la toma de entrevistas representa un desafío particular –porque la situación requiere de gran concentración y rapidez para elaborar hipótesis y decidir en función de ellas las siguientes intervenciones- guarda relación con una característica general de la investigación

Además, en la entrevista se da tiempo para leer y releer, y es mucho más fácil que en el aula recortar las dificultades y ofrecer la ayuda que necesitan para comprender los textos. Al igual que Pellicer, hemos encontrado que, en la mayoría de los casos, los alumnos se comprometen en el diálogo y asumen el reto que les proponemos y responden a nuestros pedidos de argumentaciones (Pellicer, 2006). Estas condiciones hacen de las entrevistas un contexto especialmente favorable para que los alumnos se posicionen como lectores autónomos y asuman el compromiso de interpretar el texto. No obstante, a veces los alumnos dan respuestas rápidas, sin relectura ni reflexión. En este sentido, al igual que en el método clínico en general, no pueden tomarse como indicadores respuestas aisladas; siempre es preciso considerar las respuestas en relación con la totalidad de la entrevista y con el conjunto de protocolos en general (Piaget, 1975).

Los fragmentos de protocolos analizados en la tesis -tal como se verá especialmente en el octavo capítulo- dan cuenta de las condiciones recién reseñadas sobre la entrevista como situación de lectura compartida, así como de los avances en la comprensión de los textos relacionados con dichas condiciones.

A modo de nexo

En el desarrollo sobre los abordajes metodológicos recién presentado sistematizamos las modalidades con las que encaramos nuestro trabajo investigativo. Ahora bien, no concebimos una división tajante entre ambos abordajes, sino más bien distintos tipos de articulaciones entre ellos o de “predominancias”.

Por un lado, respecto de la metodología para el estudio de proyectos de enseñanza, consignamos que, en ocasiones, en la primera fase recurrimos como metodología auxiliar a la indagación en entrevistas clínico-didácticas de lectura.

Por otro lado, nuestro abordaje metodológico centrado en entrevistas clínico-didácticas de lectura toma como referente la lectura de registros de clase de las secuencias en las

cuantitativa, dada la relevancia del papel que juega el marco teórico en todo el recorrido de la investigación (Maxwell, 1996; Cole, 2003).

que se trabaja con el mismo texto empleado en las entrevistas. En estos casos nuestro foco de análisis no son las situaciones de clase; sus registros son un referente en tanto y en cuanto aportan elementos para comprender aspectos de las interpretaciones que los alumnos realizan en las entrevistas que, sea por presencia o por ausencia, en algunos casos son relevantes.

La presentación del diseño de la investigación –que realizamos a continuación– constituye un modo de profundizar y de especificar la caracterización de ambos abordajes y de sus articulaciones. El diseño da cuenta de cómo se encarnan los dos abordajes metodológicos en el recorrido realizado.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Tal como señalamos, el objeto que abordamos es el trabajo intelectual que despliegan los alumnos y los conocimientos que ponen en juego en situaciones didácticas de lectura de textos escolares de Historia. El recorte y el estudio de este objeto se fue conformando en un proceso de análisis recursivos que nos ha llevado a realizar selecciones de datos dentro del cuerpo empírico producido por nuestro equipo de investigación en su trayectoria. En relación con ello, la tesis está conformada por un conjunto de análisis de situaciones didácticas de lectura –sea en el aula o en entrevistas– relevadas en diferentes trabajos de campo⁴.

Cada uno de los cuatro capítulos de resultados despliega un análisis que pone de relieve algunas dimensiones de nuestro objeto de estudio. En este punto nos proponemos mostrar el camino recorrido para elaborar cada uno de los cuatro análisis realizados⁵.

⁴ Cabe aclarar, por un lado, que el objeto recortado en la tesis no ha sido estudiado por el equipo de investigación. Por otro lado, los datos que conforman nuestro cuerpo empírico tomados de trabajos de campo realizados por el equipo, o bien no habían sido analizados por otros miembros, o bien han sido enfocados desde nuevas perspectivas.

⁵ En cada capítulo de resultados remitiremos al punto que trata el diseño correspondiente.

Presentamos el diseño de nuestra investigación organizado en función de los dos abordajes metodológicos puestos en juego. En primer lugar, presentamos una primera parte del diseño vinculada con la metodología de investigación en didácticas específicas: dos de nuestros análisis (correspondientes al capítulo 6 y al capítulo 7) abordan el estudio de situaciones de lectura compartida en el aula, realizadas en el marco de diferentes proyectos de enseñanza de la Historia. En segundo lugar, presentamos el diseño vinculado con las entrevistas clínico-didácticas de lectura. Los protocolos obtenidos son la base a partir de la cual realizamos dos análisis sobre diferentes aspectos de la lectura de un texto de Historia (capítulo 5 y capítulo 8).

4.2.1. El estudio de situaciones de lectura en proyectos de enseñanza.

De acuerdo con la modalidad inherente a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ya caracterizada, nuestra investigación supone un proceso de selecciones de conjuntos de datos, en función de los interrogantes, objetivos e hipótesis que la orientaron. Tal como anticipamos, trabajamos con selecciones de datos correspondientes al cuerpo empírico producido por nuestro equipo de investigación. En relación con ello, nuestro diseño tiene la particularidad de incluir análisis vinculados con diversos trabajos de campo.

Presentaremos a continuación el diseño correspondiente a los dos análisis relacionados con la metodología de investigación en didácticas específicas. En primer lugar, el diseño para el estudio de la lectura compartida en el aula sobre la sociedad guaraní (capítulo 7). En segundo lugar, el diseño para el seguimiento de una interpretación de una idea relativa a la Conquista de América en diferentes proyectos de enseñanza (capítulo 6).

Cabe aclarar que los datos seleccionados para ambos análisis son fragmentos de registros de clases y fragmentos de producciones escritas de alumnos. Denominamos *escenas* a las unidades que seleccionamos para analizar de los registros de clase. Las *escenas* son fragmentos de registros de clase con interacciones sobre una misma idea⁶.

⁶ Elegimos el término *escena* porque el sentido de nuestras unidades concuerda con algunos atributos y características en los significados del término -según la R.A.E.-: Suceso o manifestación de la vida real que se considera digno de atención y que, si bien es parte de una totalidad mayor, constituye una unidad en sí misma,

Constituyen conjuntos de datos que nos permiten realizar inferencias sobre las aproximaciones de los alumnos al contenido histórico de los textos, nos ofrecen indicadores que podrían corresponder a avances en la construcción de conocimiento histórico y social.

a- La lectura compartida en el aula sobre la sociedad guaraní. Diseño correspondiente al capítulo 7.

Nuestro proceso recursivo de análisis nos llevó a enfocar las reconstrucciones que realizan los alumnos de las situaciones históricas -referidas en dos textos relativos a la organización social de los guaraníes-, con la intención de caracterizar posibles avances en la conceptualización sobre diferentes aspectos del mundo social.

El material empírico analizado está conformado por una selección de segmentos de registros de tres clases consecutivas – escenas de situaciones de lectura compartida- y de producciones escritas de los alumnos, correspondientes a un trabajo de campo que consistió en la construcción, implementación y seguimiento de una secuencia didáctica sobre la sociedad guaraní, en un cuarto grado. A continuación, sintetizamos en el recuadro una descripción del trabajo de campo realizado.

Proyecto de enseñanza sobre la Sociedad guaraní, en cuarto grado⁷.

Descripción del trabajo de campo.

Fue nuestro primer trabajo de campo sobre la lectura en la enseñanza de la Historia. Nos propusimos construir e implementar un proyecto de enseñanza lo más próximo posible a nuestra concepción didáctica, en todos sus aspectos, y muy especialmente en relación con la elaboración de los contenidos, con la selección de los textos y con nuestras hipótesis acerca de las características y condiciones para las situaciones de lectura -de acuerdo con el

caracterizada por la presencia de los mismos personajes.

⁷ Proyecto Ubacyt AF 48 (2000). Directora: Beatriz Aisenberg. Investigadora formada: Gabriela Novaro; Investigadores de apoyo: Karina Benchimol, Alina Larramendy, Silvia Calvo, Violeta Wolinsky. I.I.C.E., F.F.yL., U.B.A.

desarrollo del punto 2. 5. del marco teórico. Esta intencionalidad fue decisiva tanto en relación con nuestro protagonismo en la construcción de la secuencia como en el criterio de selección de un docente voluntario para su implementación, así como con la modalidad de vínculo acordado para la planificación conjunta. Trabajamos con una docente con quien ya teníamos experiencia compartida en la elaboración e implementación de proyectos de enseñanza, para facilitar la “sintonía” y fluidez en la comunicación -sobre todo en relación con algunos criterios didácticos para la lectura en el aula. Esto supuso la elección de la escuela para implementar la secuencia: una escuela privada de sectores medios en el barrio de Palermo de la Ciudad de Buenos Aires.

Construimos en nuestro equipo las bases de la secuencia didáctica, dedicando cuatro meses a la lectura para la recomposición didáctica de los contenidos de la secuencia y la selección de los textos a trabajar con los alumnos⁸. Como parte de este proceso, realizamos catorce entrevistas de lectura con cinco textos diferentes (cuatro de los cuales trataban sobre diferentes aspectos de la sociedad guaraní). Nueve entrevistas fueron individuales y cinco a parejas de alumnos. Fueron trece los alumnos entrevistados en total, dado que con una pareja se realizaron dos entrevistas sucesivas (con dos textos diferentes) y con otra pareja se realizaron tres entrevistas sucesivas (con tres textos diferentes).

Sobre la base del trabajo previo del equipo de investigación, realizamos un trabajo intenso y continuo con la docente para la planificación de la secuencia, desde dos meses antes de la implementación en el aula (incluyendo la revisión bibliográfica para la elaboración de los contenidos). A lo largo de todo el desarrollo de la secuencia, sostuvimos reuniones luego de cada clase para intercambiar ideas sobre lo ocurrido y para acordar los sucesivos ajustes de la planificación.

La secuencia didáctica incluyó la lectura de diversos capítulos de un ensayo para niños sobre los Mbyá, uno de los grupos guaraníes. Además, se trabajó con una leyenda guaraní, se analizaron distintos tipos de fuentes y se realizó un taller dedicado al análisis de diferentes objetos guaraníes en el Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti” (F.F.yL.; UBA). Las clases incluyeron diversas situaciones de lectura, de escritura y de representaciones gráficas; todas ellas fueron articulando el trabajo individual, por parejas, en pequeños grupos y colectivo. La secuencia se desarrolló en 15 clases, cada una de 80 minutos (salvo la séptima, que fue de 40 minutos).

⁸ Gabriela Novaro, antropóloga e investigadora del equipo tuvo un rol decisivo en la coordinación de la exploración bibliográfica y en la construcción de los contenidos de la secuencia didáctica. También participó y colaboró en estas tareas Silvia Calvo, coordinadora del departamento educativo del *Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti*, donde se realizó un taller especialmente diseñado como actividad de la secuencia didáctica implementada en la investigación.

Las escenas seleccionadas en la investigación que presentamos corresponden a situaciones de lectura compartida en el aula de dos textos sobre la organización social de los Mbyá. Además, establecemos relaciones con fragmentos de dos protocolos de entrevistas de lectura realizadas con uno de los textos en el marco del proceso de construcción de la secuencia didáctica.

En tanto los alumnos reconstruyen el conocimiento histórico desde “sus propios mundos”, cabe preguntarse qué aproximaciones alcanzan y qué trabajo despliegan en la lectura para otorgar significado a formas de vida muy diferentes de la propia. En relación con ello, seleccionamos para analizar escenas de lectura en el aula en las que los alumnos interpretan ideas referidas a los siguientes aspectos de la sociedad guaraní: los vínculos sociales de reciprocidad; la inexistencia de propiedad privada de la tierra y las características de las figuras de autoridad.

Dado que el análisis toma como referencia fundamental los textos que se leen en las escenas seleccionadas, nuestro recorrido incluye también una descripción general del libro sobre los Mbyá utilizado en la secuencia, y una caracterización de los dos capítulos del libro cuya lectura analizamos.

La selección de las escenas se fue realizando en un proceso de lecturas y análisis recursivos de los registros de clase, de las producciones de los alumnos y de los protocolos de entrevistas. Este proceso nos llevó progresivamente a recortar indicadores de acciones cognitivas posiblemente vinculadas a la reconstrucción de contenidos históricos específicos y a avances en la construcción conceptual. Asimismo, el proceso nos llevó a enfocar las aproximaciones de los alumnos a las ideas expresadas en los textos, y los cambios que en ellas se producen en función de las interacciones didácticas.

Los avances en el proceso recursivo también nos fue llevando progresivamente a la organización del análisis en función del contenido específico al que se refieren las

reconstrucciones de los alumnos, relacionando las escenas de clase⁹ con datos disponibles de fragmentos de protocolos de entrevistas o de producciones escritas de los alumnos. A continuación indicamos la organización del análisis, en relación con los datos considerados:

- reconstrucciones e interpretaciones sobre el vínculo de reciprocidad en la sociedad guaraní (cuatro escenas de clase, de extensión variada, y dos fragmentos de protocolos de dos entrevistas diferentes).

- reconstrucciones e interpretaciones sobre el carácter igualitario de la sociedad guaraní, la propiedad comunal de la tierra y la equidad en su distribución (cuatro escenas de clase; seis fragmentos de producciones escritas por los alumnos en clase).

- reconstrucciones e interpretaciones sobre diferentes aspectos de las figuras de autoridad en la sociedad guaraní (once escenas de clase y dos fragmentos de protocolos de dos entrevistas diferentes).

En todos los casos, sistematizamos el análisis por medio de *descripciones analítico-interpretativas* sobre las reconstrucciones que realizan los alumnos de las ideas expresadas en los textos. Las mismas buscan caracterizar las acciones e interacciones cognitivas que subyacen a las intervenciones de los alumnos, así como los conocimientos que ponen en juego y las modificaciones que se producen en la interacción didáctica.

b- El seguimiento de una interpretación relativa a la Conquista de América. Diseño correspondiente al capítulo 6.

Presentamos el recorrido efectuado para desplegar un análisis -de registros de clase y de producciones escritas de los alumnos- originado en la detección de una interpretación peculiar de una idea de un texto de Historia, que reencontramos en alumnos de diferentes escuelas y de diferentes edades. Tal como señalamos, partimos de la idea de que la reiteración de una misma interpretación peculiar puede vincularse con características del proceso de construcción de conocimiento y/o con contenidos escolares aprendidos. En este caso, se trata de una interpretación vinculada con un

⁹ La extensión de las escenas de clase es muy dispar: desde una escena de una sola intervención, hasta escenas de 25 intervenciones registradas.

contenido incorporado en las últimas décadas en el tratamiento escolar del tema de la Conquista de América, referido a las enfermedades relacionadas con los virus traídos por los españoles. El análisis busca, por un lado, poner de manifiesto el sentido que puede adquirir un contenido al integrarse en la disciplina escolar; por otro lado, busca poner en evidencia los cambios de sentido que es posible alcanzar en función de diferentes recorridos didácticos. Estos propósitos funcionaron en nuestro recorrido como criterios para el relevamiento, organización y análisis de los datos.

Los materiales analizados corresponden a trabajos de campo llevados a cabo por nuestro equipo de investigación que consistieron en el estudio de proyectos de enseñanza sobre contenidos relativos a la Conquista de América, implementados en un sexto grado, en dos séptimos grados y en un noveno año. Para enmarcar nuestro análisis, sintetizamos en el recuadro siguiente algunos aspectos de estos trabajos de campo.

Proyectos de enseñanza sobre la brusca disminución de la población aborigen a partir de la Conquista de América. Descripción de trabajos de campo¹⁰.

Buscamos estudiar proyectos de enseñanza estructurados en torno a dos ejes de contenidos: por un lado, la explicación multicausal de la problemática histórica mencionada y, por otro lado, la existencia de diferentes posturas sobre dicha problemática. En relación con ello, se incluyó en todos los casos la lectura de diversos textos que despliegan diferentes explicaciones sobre la enorme caída demográfica (Aisenberg, Lerner y otros, 2009)¹¹. En la primera fase del estudio, para la selección de textos y elaboración de los contenidos realizamos siete entrevistas clínico-didácticas de lectura con cuatro textos diferentes sobre la temática.

Los trabajos de campo se llevaron a cabo en: a) un sexto grado de una escuela pública del barrio de Liniers, de la ciudad de Buenos Aires (2005); b) un séptimo grado de una escuela de gestión privada del barrio de Belgrano, de la ciudad de Buenos Aires (2005); c) un séptimo grado de una escuela de gestión privada del barrio de Colegiales, de la ciudad de Buenos Aires (2007); d) un noveno año del Patronato de la Infancia de Benavídez, Provincia de Buenos Aires.

¹⁰ Proyecto Ubacyt F 180 (2004-2007) Directora: Delia Lerner; Co-directora: Beatriz Aisenberg. Investigadores formados: Mirta Torres, Karina Benchimol, Alina Larramendy; Investigadores de apoyo: Antonio Carabajal, Patricia Bavaresco y Ayelen Olguin. I.I.C.E. F.F.yL. U.B.A.

¹¹ En este artículo caracterizamos los contenidos de la secuencia y analizamos las reconstrucciones que realizan los alumnos de las explicaciones desplegadas en los textos.

Seleccionamos las escuelas en función de la disposición (y aceptación) de docentes contactados, en relación con los siguientes aspectos. Los cuatro docentes estuvieron interesados en participar de la investigación y compartían nuestro enfoque sobre la temática a enseñar; en cambio era dispar entre ellos el conocimiento y la proximidad respecto de nuestra concepción didáctica. En estos trabajos de campo, la modalidad de vínculo con los docentes se caracterizó por el establecimiento de acuerdos básicos –relativos a los requisitos de la investigación- sobre la base de los cuales cada uno de los docentes planificó su propio proyecto de enseñanza. Señalamos aquí dos de los requisitos:

- la lectura compartida en el aula de por lo menos dos de los textos -propuestos por el equipo- con posturas diferentes sobre la problemática histórica abordada.

- la realización de una producción escrita por los alumnos (en pequeños grupos o por parejas) sobre la temática global del proyecto, que requiriera de la relectura de los textos previamente trabajados. Al respecto cabe señalar que, por un lado, la profesora de noveno año aceptó este requisito, con la condición de que la producción escrita fuera propuesta a los alumnos en calidad de trabajo de evaluación. Por otro lado, en uno de los séptimos grados (2005), debido a imprevistos de la vida escolar no se concretó la realización de esta producción.

Las cuatro secuencias efectivamente implementadas tienen puntos en común pero también diferencias significativas.

En los cuatro proyectos de enseñanza implementados se trabajó con uno de los textos propuestos por el equipo, donde se plantea la idea cuyas interpretaciones analizaremos. Se trata del texto “Los vencidos”¹² –disponible en el anexo i-ii. En el capítulo 6 presentaremos una caracterización de este texto, como referente para el desarrollo del análisis.

A partir de la detección de la reiteración en distintos alumnos de la misma interpretación peculiar de una idea expresada en el texto recién citado, realizamos un “rastreo” o seguimiento sistemático que consistió en:

- a) el relevamiento y análisis de la interpretación de esta idea en la entrevista realizada con el mismo texto, en la fase de construcción del proyecto de enseñanza.

¹² Luchilo, Lucas (2002): “Los vencidos”. *La Argentina antes de la Argentina*. Editorial Altea, Buenos Aires. Pp. 20-21

- b) la lectura de todos los registros de clase de los cuatro proyectos de enseñanza implementados, con el objeto de relevar todas las escenas de trabajo en el aula centradas en la interpretación de esta idea (veinte registros de clase en total).
- d) el relevamiento y la descripción de la manifestación de dicha interpretación en distintas situaciones didácticas de lectura.
- e) la lectura de todas las producciones escritas de los alumnos, a fin de relevar y analizar datos relacionados con la interpretación de la idea en cuestión.
- f) el análisis de las aproximaciones que se producen – o no- en la comprensión de la idea expresada en el texto, en función de diferentes recorridos didácticos.
- g) el establecimiento de relaciones con la manifestación de la misma idea en otro trabajo de campo que incluye una referencia a los factores sobre la disminución de la población aborigen (y que analizamos en el quinto capítulo).

Tal como señalamos, de acuerdo con la caracterización sobre la construcción del hecho didáctico (Tutiaux, 2002), seleccionamos datos en función del propósito de nuestro análisis, que es el que da sentido al recorte efectuado. Cabe señalar que en este caso los datos relevados constituyen un recorte muy específico dentro de un conjunto muy amplio de materiales de trabajos de campo –veinte registros de clase con las respectivas producciones escritas de los alumnos. Además, aluden a una idea muy puntual en el marco de las tramas complejas de contenidos que circularon en las aulas.

El conjunto de datos relevados está conformado por: a) un fragmento de protocolo de entrevista; b) diez escenas breves extraídas de los registros de clase de los cuatro proyectos de enseñanza estudiados; c) diecinueve fragmentos de producciones escritas por los alumnos en las clases. A continuación, diferenciamos los datos en función de los trabajos de campo a los que corresponden, de acuerdo con el orden en que organizamos el análisis:

- Fragmento del protocolo de una entrevista clínico-didáctica de lectura.
- Secuencia de séptimo grado, 2005: una escena de la segunda clase de la secuencia y una escena de la tercera clase.
- Secuencia de sexto grado, 2005: escenas de situaciones de lectura compartida (una escena de la primera clase; dos escenas en la segunda clase) y ocho fragmentos de producciones escritas por los alumnos, durante la cuarta y quinta clases

-Secuencia de noveno año, 2007: una escena de lectura compartida en la primera clase y cuatro fragmentos de producciones escritas por los alumnos, durante la segunda clase.

- Secuencia de séptimo grado, 2007: escenas de situaciones de lectura compartida (una escena de la segunda clase; una escena de la cuarta clase; una escena de la quinta clase) y siete fragmentos de producciones escritas por los alumnos, durante la cuarta y quinta clases.

4.2.2. Entrevistas clínico-didácticas de lectura con un texto de Historia.

Nuestra tesis incluye dos análisis enmarcados en el abordaje metodológico centrado en entrevistas clínico-didácticas de lectura. Ambos análisis se basan en dos trabajos de campo articulados entre sí, relativos a la lectura del mismo texto. En uno de los análisis (capítulo 5), enfocamos la interpretación de una idea expresada en el texto, con la intención de brindar una primera caracterización del trabajo intelectual que despliegan los alumnos al leer y del papel que juegan en este trabajo los conocimientos previos. En el segundo análisis (capítulo 8), abordamos diferentes aspectos de las interpretaciones que realizan los alumnos del texto, vinculados con la comprensión de los tiempos en la Historia y los tiempos en el texto.

Comenzaremos reseñando algunos aspectos de los dos trabajos de campo articulados, llevados a cabo por nuestro equipo de investigación¹³, en el marco de los cuales realizamos las entrevistas clínico-didácticas de lectura. En segundo lugar, presentamos el diseño de la entrevista. Por último, desarrollamos las pautas metodológicas puestas en juego en el análisis de datos.

a- Presentación del trabajo de campo.

En el año 2002 tuvimos la oportunidad de observar la implementación de una secuencia didáctica sobre *Migraciones Internas en la Argentina a partir de 1930*, en un sexto

¹³ Proyectos UBACYT F139 (2001-2002) y F612 (2003). Directora: Beatriz Aisenberg; miembros del equipo: Karina Benchimol, Alina Larramendy, Mirta Torres, Antonio Carabajal y Alejandra Lapegna. (IICE, F.F.yL., UBA). Las entrevistas tomadas en el 2002 fueron realizadas en el marco de un trabajo conjunto entre la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y la Dirección de Curricula –Secretaría de Educación, G.C.B.A.- ver nota siguiente.

grado y dos séptimos grados de tres escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires¹⁴. En los tres casos se dedicó la primera clase de la secuencia al trabajo con un texto de manual escolar referido al proceso histórico de conformación de la población argentina; se trabajó con el texto solamente en la primera clase y no se volvió a retomar su contenido. Dos meses después, realizamos con el mismo texto diez entrevistas de lectura (seis individuales y cuatro por parejas) a un total de catorce alumnos (seis de sexto grado y ocho de séptimo)¹⁵.

Los análisis preliminares de estas entrevistas nos permitieron recortar interpretaciones peculiares de los alumnos. Con el propósito de profundizar la indagación, en 2003 realizamos un nuevo trabajo de campo que consistió en el diseño e implementación de una secuencia de tres clases centrada en la lectura del mismo texto, esta vez en un sexto grado de una escuela privada de la ciudad de Buenos Aires -cuyo docente era integrante de nuestro equipo de investigación-. Dos meses después, realizamos cinco entrevistas individuales a alumnos de este grado. Con lo cual, entre los dos trabajos de campo, entrevistamos con el mismo texto a 19 alumnos, en un total de 15 entrevistas (11 individuales y 4 por parejas), que detallamos en el siguiente cuadro:

2002: 14 entrevistados	Escuela pública, V. Urquiza: 7º grado	Escuela pública, Flores: 6º grado.	Escuela pública, Paternal: 7º grado
6 entrevistas individuales	Micaela	Sergio Aixa	Milena Leiza Jonathan
4 entrevistas por parejas.	Marcela y Cinthia Maitén y Alberto	Paola y Antonella Ma. Eva y Cinthia	
2003: 5 entrevistas individuales	Esc. gestión privada, Belgrano: 6º grado. Lisandro, Lorena, Belén, Brian y Jerónimo		

¹⁴ En el marco de una investigación de desarrollo curricular en la Dirección de Curricula (D. G.P. Secretaría de Educación, G.C.B.A.). Equipo conformado por B. Aisenberg (coord.), Vera Carnovale, Alina Larramendy y Mirta Torres.

¹⁵ Dada la problemática de la selección de textos en la enseñanza de la Historia, la mayoría de los textos empleados en nuestros trabajos de campo no son textos de manuales. La indagación sobre este texto responde al objetivo de indagar también la comprensión de los alumnos de textos históricos que circulan habitualmente en la escuela.

En los capítulos de resultados – sobre todo en el octavo- desarrollamos una caracterización del texto empleado en las entrevistas y un análisis de los aspectos relevantes para nuestros análisis. Incluimos aquí una síntesis del contenido del texto, para enmarcar tanto el diseño de la entrevista como las pautas metodológicas del análisis de los protocolos.

Síntesis del texto: *El origen de la población del territorio argentino*¹⁶

El texto desarrolla en dos páginas el proceso de poblamiento del actual territorio argentino. Luego de una frase introductoria que anticipa su temática, el texto va presentando una sucesión de cambios a través del tiempo en la conformación de la población, desde las sociedades aborígenes hasta fines del S. XX. Comienza con la ubicación espacial de los grupos indígenas; en el segundo y tercer párrafos hace referencias a los cambios que se producen en la población a partir de la llegada de los conquistadores españoles, incluyendo la introducción de esclavos africanos. Luego, en dos párrafos, caracteriza la inmigración masiva de fines del S. XIX y principios del S. XX. Dedicar el sexto párrafo a las migraciones internas que se producen a partir de 1930, y el séptimo a la inmigración de países limítrofes desde 1950. Por último, en el epígrafe final hace referencia a grupos migrantes llegados más recientemente, provenientes de países asiáticos y de América Latina.

b- El diseño de la entrevista de lectura.

- Presentación de la entrevista:

En primer lugar realizamos una presentación general previa en el aula a todos los alumnos donde explicamos que nos interesa entrevistarlos y por qué, contamos las características de las entrevistas, y remarcamos el carácter voluntario de la participación. La mayoría de los alumnos se muestra interesado en participar. Cabe aclarar que en el trabajo de campo del 2002 se realizaron entrevistas sobre diferentes textos trabajados en las secuencias observadas. Al iniciar cada entrevista, se reitera la presentación, incluyendo los siguientes aspectos:

¹⁶ Alonso. M. E. y Gurevich R. (coord.) (1999): "El origen de la población del territorio argentino", *Manual de Ciencias Sociales, Serie Puntos Cardinales, Quinto grado*. Buenos Aires. Aique. Pp. 118-119. El texto se encuentra disponible en el anexo iii-iv.

- Explicamos a los alumnos que para nuestra investigación necesitamos conocer sus ideas sobre el contenido de los textos, y que por eso les pedimos ayuda: necesitamos saber más acerca de cómo leen los chicos, nos interesa saber lo que piensan, lo que les parece, las dudas que tienen, lo que entienden y también lo que no, las preguntas que se les ocurran.
- Remarcamos que no es evaluación ni prueba, no es para poner nota.
- Les decimos que tendrán tiempo para leer y releer cuantas veces quieran, que nos interesa lo que entienden y lo que piensan sobre lo que dicen los textos, y que no se trata de que se acuerden de memoria.
- Explicamos la función y el sentido de la grabación y de las notas que toman tanto el entrevistador como el observador. Aclaremos que las notas y grabaciones son para los investigadores, no para personas de la escuela.
- Reiteramos que la participación no es obligatoria. Y que podemos terminar cuando ellos lo pidan, si se cansan o por alguna otra razón.
- En las entrevistas por parejas, les decimos que pueden hablar entre ellos todo lo que quieran.

- Presentación del texto y espacio de lectura

Entregamos el texto a los alumnos y les pedimos que lo lean en silencio, tomándose el tiempo que necesiten.

- Desarrollo del diálogo clínico.

El diseño del diálogo tiene tres partes. La primera es de carácter abierto, busca dar espacio para que los alumnos comenten el contenido del texto desde su propia perspectiva, desde las ideas que ellos recuperan. La segunda parte está conformada por un conjunto de preguntas referidas a cada movimiento migratorio, orientadas a la comprensión de ideas específicas. La tercera parte busca indagar la comprensión sobre aspectos globales del texto. Presentamos a continuación, en el recuadro, las tres partes del diseño del diálogo y luego reseñamos aspectos sobre la dinámica de la entrevista.

DISEÑO DEL DIÁLOGO CLÍNICO PARA LA ENTREVISTA DE LECTURA

Primera parte

Se inicia el diálogo con una pregunta abierta para que los alumnos comenten el texto desde su punto de vista: *Contame sobre el texto. O ¿Qué querés/ quieren comentar del texto?*.

Se deja hablar a los niños y se va repreguntando en función de sus respuestas: el diálogo se va estructurando en función del hilo seguido por los entrevistados.

En la medida en que los alumnos se refieren a llegadas o movimientos de población, se les pregunta: *¿Cuándo fue? ¿Qué cambios trajo en la población?*

Cuando se agota la secuencia, volvemos a plantear una pregunta abierta: *¿Qué más podés/pueden comentar del texto?* Damos pie a mirar el texto, cosa que ocurre generalmente. Si no miran solos les recordamos que pueden releer el texto. En función de la respuesta, se avanza en la indagación al igual que para la primera secuencia. En este sentido, esta primera parte de la entrevista avanza por “bucles”.

Segunda parte.

Conformada por ítems o preguntas sobre el contenido del texto, a título orientativo. Se van ajustando -se eliminan, se jerarquizan o se cambian- en función de la primera parte de la entrevista y del hilo del entrevistado. Si es necesario, se intercalan propuestas de relectura de ciertas frases o párrafos. En función de la primera respuesta sobre un nuevo aspecto, se va profundizando la indagación. Los ítems a considerar son los siguientes, presentados de acuerdo con los diferentes párrafos del texto:

- **Sobre conquista y colonización:** cuándo fue; cambios en la población; razones sobre la disminución de la población indígena; caracterización del mestizaje; caracterización de la introducción de esclavos africanos.
- **Sobre inmigración masiva:** procedencia de los inmigrantes; a qué se refiere “masiva”; por qué venían; cambios en la conformación de la población del país; cuándo fue (relaciones entre los dos indicadores usados en el texto)
- **Sobre las migraciones internas:** qué son; por qué venían; qué cambio generan en el proceso de poblamiento.
- **Sobre migraciones de países limítrofes:** de dónde vienen; por qué vienen; qué cambios se producen en la conformación de la población.
- **Sobre la información del último epígrafe:** ¿A qué se refiere? ¿Cuándo fueron estos movimientos? ¿Cómo podemos saberlo?

Tercera parte:

Aborda aspectos globales del texto.

- a) De qué se trata el texto. O ¿Cuál es el tema del texto?
- b) ¿Cómo están ordenadas las ideas en el texto? ¿Por qué de esa manera?
- c) Sobre la oración introductoria: Volvé a leer la primera oración del texto (...) ¿A qué se refiere? (...) ¿Por qué empieza así?.

Observación:

Cuando en cualquier momento del diálogo los alumnos modifican su interpretación de alguna idea del texto, preguntamos por el cambio. Por ejemplo: “¿Antes habías dicho lo mismo?”. O “Antes habías dicho que... .. ¿Me podés decir qué te hizo pensar eso?”. O “¿Por qué ahora pensás distinto/cambiaste de idea?”.

- Consideraciones sobre la realización de las entrevistas y sobre la dinámica del diálogo clínico:

Las entrevistas se llevaron a cabo en una sala de la escuela, que en todos los casos nos facilitaron para trabajar con tranquilidad, sin más personas presentes que los investigadores y los niños entrevistados. En general, las entrevistas fueron realizadas por dos investigadores (entrevistador y observador), y registradas por el observador en forma manuscrita. Todas las entrevistas fueron grabadas.

Los alumnos entrevistados ya nos conocían porque habíamos observado las clases, con lo cual iniciamos las entrevistas habiendo entablado previamente con los alumnos un vínculo de cierta familiaridad y confianza.

La duración de las entrevistas osciló entre 30 y 45 minutos en la muestra del 2002, y entre 45 minutos y 1 h y 20 minutos en la muestra del 2003. Además, de la relación con el diseño de la entrevista, las variaciones en los tiempos del diálogo dependen tanto de condiciones materiales (las posibilidades que puede ofrecer la institución en función de la dinámica de cada día de la vida escolar) como de nuestra percepción sobre la

comodidad de los alumnos en la situación (finalizamos la entrevista si notamos que están cansados o tensos).

En cuanto a la dinámica del diálogo, recordamos que durante toda la entrevista los niños conservan el texto a la vista y pueden releerlo completo o por partes en el momento que deseen. Dado que buscamos conocer las reconstrucciones que realizan los alumnos de las ideas expresadas en el texto, se promueve la relectura de ciertas frases o fragmentos toda vez que se considera conveniente.

A partir de los ítems señalados en el diseño, se van formulando preguntas propias de las dimensiones clínico-crítica y didáctica. Los fragmentos de protocolos incluidos en los capítulos 5 y 8 dan cuenta de cómo se concreta esta dinámica.

Cabe remarcar que la realización de estas entrevistas hizo énfasis en la dimensión exploratoria de indagación, en dos sentidos. Por un lado, adoptamos un criterio de apertura y flexibilidad respecto del diseño: cuando en el desarrollo de la entrevista encontramos ideas que nos llamaron la atención, nos propusimos seguir el hilo de los alumnos hasta agotarlo, aunque esto implicara no alcanzar a implementar el diseño completo.

Por otro lado, en la realización de las entrevistas predominó la intencionalidad exploratoria por sobre la didáctica. Si bien incluimos intervenciones didácticas que promueven relecturas y el control de las interpretaciones, fue más que nada a título de intervención de contra-argumentación. Y, en los casos en que brindamos información complementaria, fue sobre todo para seguir profundizando la indagación de las interpretaciones de los entrevistados. En general, la mayoría de las intervenciones - aunque por momentos asumen un cariz didáctico- se centran en entender la perspectiva de los alumnos frente a los textos.

c- Procesamiento y análisis de datos.

Elaboramos protocolos de cada una de las entrevistas, integrando los datos aportados por la desgrabación de los registros magnetofónicos y por las notas tomadas por los

observadores (centradas sobre todo en aspectos que el grabador no recupera como gestos, momentos de lectura , etc.).

En la medida en que fuimos avanzando en el análisis fue necesario volver a escuchar las grabaciones en distintas oportunidades, focalizando en la búsqueda de datos específicos: para constatar o completar ciertas palabras, para atender a los tiempos verbales usados, a los tonos, el volumen de la voz o los silencios en determinadas respuestas, a los tiempos de lectura. En relación con ello, la construcción de los protocolos es progresiva, y se integra al proceso de análisis de datos.

La descripción de Audigier sobre el trabajo del investigador da cuenta de nuestro recorrido en el análisis de los protocolos, en tanto proceso recursivo “de idas y venidas, de abandonos y de reanudaciones, de reajustes, de selecciones, de duelos, de debates, etc.” (Audigier, 2002, pp. 4). En una etapa inicial analizamos algunos aspectos de la muestra del 2002¹⁷, pero hasta el momento no habíamos encarado un análisis sistemático del conjunto de protocolos disponible. Es la tarea que emprendimos en esta tesis.

A la luz de nuestro marco teórico, realizamos múltiples lecturas de los protocolos buscando caracterizar la aproximación de cada entrevistado a los diferentes aspectos indagados sobre los contenidos históricos del texto, buscando regularidades en las interpretaciones de los alumnos en relación con distintas ideas expresadas en el texto y en relación con las características del texto. Realizamos diversos intentos para categorizar respuestas referidas a diferentes aspectos, apoyándonos en el uso de distintos tipos de cuadros y grillas.

Nuestro recorrido incluyó también una lectura de todos los registros de clase de las cuatro secuencias didácticas mencionadas, a título de referentes para los análisis de los protocolos. Buscamos relaciones entre las interpretaciones que relevamos en los protocolos de entrevistas y los registros de las clases. La lectura de estos registros nos

¹⁷ Algunas producciones de nuestro equipo dan cuenta de las primeras aproximaciones y de las diferentes miradas analíticas a los protocolos de las entrevistas tomadas en el año 2002 (Aisenberg, 2003/2005a; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2004/2008; Torres 2003). Uno de nuestros trabajos realiza las primeras relaciones con parte de las entrevistas tomadas en el 2003 (Aisenberg 2006/2008). En los capítulos correspondientes especificaremos las relaciones entre estos antecedentes y los nuevos análisis desarrollados.

ha permitido, por un lado, establecer relaciones de consistencia: en qué medida los datos de los registros respaldan o contradicen los análisis de los protocolos. Por otro lado, el relevamiento de los contenidos que circularon en cada una de las aulas –a lo largo de las secuencias completas- nos ha permitido comprender algunas interpretaciones y reconstrucciones que realizan los alumnos en las entrevistas¹⁸.

El proceso de análisis nos permitió ir delimitando progresivamente dimensiones de análisis relacionadas con el problema y con los interrogantes que abordamos en la tesis. El recorrido realizado, en función de dichas dimensiones, nos llevó a la sistematización de los análisis que presentamos en dos capítulos. Recordamos que en el capítulo 5 desplegamos caracterizaciones relativas al trabajo intelectual y a los conocimientos que los alumnos entrevistados ponen en juego para interpretar una idea específica del texto. En el capítulo 8 analizamos diferentes aspectos de las interpretaciones de los alumnos, vinculados con la comprensión de los tiempos en la Historia y los tiempos discursivos. A continuación especificamos pautas metodológicas involucradas en cada uno de estos trabajos.

c. 1. Los conocimientos previos y el trabajo intelectual desplegado en la lectura.

Con el propósito de caracterizar el trabajo intelectual y los conocimientos que los alumnos entrevistados ponen en juego en la lectura, dentro del conjunto de protocolos, seleccionamos todos los fragmentos relativos a la interpretación de una idea expresada en el texto, referida a la conquista de América, tema sobre el cual los alumnos suelen tener conocimientos por su fuerte presencia en la Historia escolar. En relación con ello, contamos con datos de todos los entrevistados. No obstante, cabe señalar que la idea incluye alusiones a aspectos de la conquista que han sido introducidos en las últimas décadas en la Historia escolar: las enfermedades traídas por los españoles y las luchas de resistencia.

¹⁸ Tal como señalamos en la primera parte de este capítulo, el abordaje metodológico de este trabajo es diferente del caracterizado como estudios de proyectos de enseñanza, en tanto el eje está puesto en el análisis de entrevistas tomadas luego de la enseñanza y el foco de análisis no son las relaciones con las clases.

Dado que la referencia a la conquista es breve, en el análisis se abre la posibilidad de dar cuenta de la diversidad de interpretaciones que realizan los alumnos de la misma idea, en función de las diferencias en los conocimientos históricos previos de cada uno de ellos.

El análisis de los fragmentos seleccionados supuso la elaboración de una descripción analítica de las interpretaciones realizadas en cada una de las entrevistas. En un proceso recursivo fuimos relevando indicadores acerca de las nociones sociales y de los conocimientos históricos puestos en juego por los alumnos, así como de las acciones cognitivas que subyacen -de modo más o menos implícito- a sus interpretaciones y reconstrucciones acerca de la idea del texto.

Tal como señalamos, nuestro recorrido incluyó la lectura de los registros de clase de las secuencias en las que se trabajó con el mismo texto abordado en las entrevistas, a título de referentes para el análisis de los protocolos. Sin embargo, también seleccionamos para analizar una escena breve de clase, directamente relacionada con las interpretaciones de la idea expresada en el texto que focalizamos.

La sistematización del análisis está conformada por un conjunto de *descripciones analítico-interpretativas* de las reconstrucciones realizadas por los alumnos en los fragmentos de protocolos seleccionados. Asimismo establecemos relaciones (de semejanza y de diferencia) entre las distintas reconstrucciones, sobre todo en función del conocimiento histórico contextualizado sobre la conquista que es posible inferir en cada una de ellas.

c.2. Las reconstrucciones de los tiempos en la lectura del texto.

Nuestro proceso recursivo de análisis de los protocolos nos llevó a enfocar las interpretaciones del texto vinculadas con diferentes aspectos relativos a *los tiempos en la Historia* y a *los tiempos en el texto*.

Hemos recortado y desplegado diferentes dimensiones de análisis, considerando tanto las aproximaciones de los alumnos al tema global del texto, como las reconstrucciones

de algunas ideas específicas vinculadas con diferentes aspectos temporales, que suponemos guardan relación con las concepciones de los alumnos sobre las características de un texto de Historia.

Para todas las dimensiones analíticas desplegadas consideramos los protocolos en su totalidad. No obstante, cada aspecto analizado ha llevado a privilegiar indicadores correspondientes a diferentes partes de las entrevistas. El análisis se desarrolló por medio del seguimiento sistemático de cada una de las dimensiones consideradas.

Para analizar las aproximaciones de los alumnos al tema global del texto, privilegamos, por un lado, las respuestas a las preguntas abiertas de la primera parte de la entrevista dado que dan cuenta de cómo ellos encaran la reconstrucción del texto –es decir, ponen de relieve los aspectos que ellos mismos consideran significativos - y, por otro lado, sus respuestas a las preguntas sobre el tema y el orden de ideas en el texto, generalmente planteadas en la parte final de la entrevista.

Elaboramos descripciones analítico-interpretativas que dan cuenta de las reconstrucciones realizadas por los alumnos acerca de los cambios en la conformación de la población a través del tiempo. Para caracterizar estas reconstrucciones fuimos recortando indicadores relativos a: a) los modos en que los alumnos consideran -o no- y caracterizan la sucesión de cambios en la población presentada en el texto, b) las relaciones temporales y causales que establecen entre los contenidos referidos en el texto, c) los indicadores temporales que ponen en juego y d) las relaciones que establecen con hechos históricos que no están mencionados en el texto.

También en relación con *los tiempos en la Historia*, hemos detectado y rastreado una regularidad en las interpretaciones de los alumnos, referida a “lo que no cambia”.

En cuanto a las dimensiones relativas a los *tiempos en el texto*, enfocamos reconstrucciones de ideas específicas vinculadas con diferentes aspectos temporales, que suponemos guardan relación con las concepciones de los alumnos sobre las características de un texto de Historia. Al respecto, recortamos indicadores que parecen dar cuenta de ideas subyacentes en algunos alumnos sobre relaciones entre el *tiempo de las cosas* y el *tiempo del discurso*.

Sistematizamos nuestro análisis en torno a las cuestiones vinculadas con: a) relaciones que establecen algunos alumnos entre la ubicación temporal de hechos históricos y la organización del texto; b) las interpretaciones sobre *los tiempos* que involucra la oración introductoria del texto; c) la interpretación de una relación pasado-presente expresada en el texto, y d) las consideraciones que hacen los alumnos acerca de referentes temporales internos y externos al texto.

Como resultado de este análisis, formulamos hipótesis relativas a concepciones de los alumnos sobre las características de un texto de historia, emparentadas con sus concepciones acerca de la Historia.

Cabe señalar que, si bien analizamos e incluimos datos de todas las entrevistas, hay algunos protocolos que consideramos especialmente porque ponen de relieve aspectos relativos a las dimensiones recortadas, que dan cuenta de relaciones entre lectura y aprendizaje de la Historia. En relación con ello recordamos que dada la modalidad de nuestro diseño hay aspectos que exploramos en profundidad en algunas entrevistas.

Entendemos que el criterio de selección de datos recién señalado guarda similitudes con la decisión metodológica realizada por Lautier quien, para elaborar el modelo intermediario en la apropiación del conocimiento histórico, seleccionó parte de la muestra de alumnos entrevistados, dejando de lado tanto a quienes tenían muy escaso conocimiento histórico como a aquellos alumnos cuyas aproximaciones eran muy similares a los contenidos enseñados; es decir, privilegió el análisis de los protocolos de los alumnos en proceso de apropiación (Lautier, 1997a).

.....

En suma, nuestro diseño se fue conformando en un proceso de análisis recursivos que supone una interacción dialéctica entre el marco teórico asumido y el curso concreto de la investigación. En este sentido guarda relación con los lineamientos de la investigación etnográfica (Hammersley y Atkinson, 1994) - y, más en general, con las investigaciones cualitativas (Maxwell, 1996).

Tal como vimos a lo largo del capítulo, este proceso nos llevó a desarrollar diferentes análisis. Cada uno de ellos, por un lado, representa un cruce particular entre nuestras lentes teóricas y el marco empírico disponible. Por otro lado, cada uno de los análisis pone de relieve distintos aspectos de las relaciones entre transmisión y construcción de conocimiento histórico en situaciones de lectura compartida.

PARTE II. RESULTADOS

Una introducción

Presentamos los resultados organizados en cuatro capítulos. Cada uno de ellos despliega un análisis que pone de relieve algunas dimensiones de nuestro objeto de estudio.

En los capítulos 5 y 6 analizamos interpretaciones de los alumnos sobre dos ideas (de dos textos diferentes) acerca de la Conquista de América. En cada uno de estos capítulos presentamos el análisis de interpretaciones de una idea puntual. El capítulo 5 se basa en el análisis de protocolos de entrevistas clínico-didácticas de lectura y se incluye también una escena breve de lectura compartida en el aula. El propósito del análisis es caracterizar el trabajo intelectual que despliegan los alumnos, focalizando en las relaciones entre las interpretaciones que alcanzan de una idea expresada en el texto y sus conocimientos previos sobre el tema.

En el capítulo 6 presentamos un análisis centrado en una interpretación peculiar de una idea de un texto sobre la Conquista que reencontramos en alumnos de distintas escuelas, en estudios de proyectos de enseñanza. Suponemos que la interpretación puede estar vinculada a una representación social que atraviesa la Historia escolar. Nuestro análisis, por un lado, caracteriza cómo se manifiesta dicha interpretación en distintas situaciones didácticas de lectura; por otro lado, el análisis da cuenta de las aproximaciones que se producen – o no- en la comprensión de la idea expresada en el texto, en función de diferentes recorridos didácticos.

En el capítulo 7 analizamos un conjunto de escenas de lectura compartida de dos textos sobre la sociedad guaraní, correspondientes a tres clases consecutivas de una secuencia didáctica implementada en un cuarto grado. El análisis está centrado en la descripción interpretativa de las reconstrucciones que realizan los alumnos de las situaciones históricas referidas en los textos; asimismo el análisis incluye una aproximación a

posibles avances en las conceptualizaciones de los alumnos sobre diferentes aspectos del mundo social.

El capítulo 8 –basado en el análisis de los mismos protocolos de entrevistas de lectura en los que se basa el capítulo 5- enfoca las reconstrucciones que realizan los alumnos vinculadas con los tiempos en un texto de Historia. Por un lado, analizamos las aproximaciones de los alumnos al tema global del texto, referido a un proceso histórico; por otro lado, enfocamos interpretaciones relativas a aspectos temporales que guardan relación con concepciones de los alumnos sobre las características de los textos de Historia.

CAPÍTULO 5: LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y EL TRABAJO INTELLECTUAL DESPLEGADO EN LA LECTURA

Escena en un sexto grado (1996):

Maestro: Chicos, para el viernes tienen que leer nuevamente el texto varias veces, estudiando, tienen que saberlo.

Diferentes alumnos responden: ¿Qué? ¿De memoria? ¿Para qué? ¿No era para que lo aprendiéramos?

Bruno: Si yo aprendo la letra, no aprendo lo que dice. Yo aprendo la idea.

En este capítulo analizaremos las reconstrucciones que realizan los alumnos de una idea expresada en un texto, relativa a la Conquista de América, tema sobre el cual los alumnos suelen tener conocimientos por su fuerte presencia en la Historia escolar. Nuestro propósito es caracterizar el trabajo intelectual que despliegan los alumnos y, en relación con ello, dar cuenta de las relaciones entre las interpretaciones que alcanzan y sus conocimientos previos sobre el tema. Más específicamente, buscamos mostrar tanto el trabajo intelectual desplegado en la lectura como la diversidad de interpretaciones que realizan los alumnos de la misma frase, en relación con las diferencias en los conocimientos históricos previos de cada uno de ellos.

El material empírico analizado está conformado por fragmentos de protocolos de entrevistas clínico-didácticas de lectura realizadas con el texto El origen de la población del territorio argentino¹⁹, a 19 alumnos de sexto y séptimos grados de cuatro escuelas diferentes, dos meses después del trabajo con el texto en el aula. Además, analizamos una breve *escena de lectura compartida* en el aula en la que se trabaja sobre la misma idea²⁰.

¹⁹ El texto se encuentra disponible en el anexo iii-iv.

Alonso, M. E. y Gurevich R. (coord.) (1999): "El origen de la población del territorio argentino", *Manual de Ciencias Sociales, Serie Puntos Cardinales, Quinto grado*. Buenos Aires. Aique. Pp. 118-119.

²⁰ En el cuarto capítulo describimos los trabajos de campo a los cuales corresponden los materiales empíricos que analizamos en este capítulo.

Presentaremos, en primer lugar, algunas consideraciones sobre el texto²¹ vinculadas con las interpretaciones que enfocamos en este capítulo. En segundo lugar, analizaremos la *escena de lectura* en el aula. En tercer lugar, desarrollaremos las *descripciones analítico-interpretativas* de fragmentos protocolos. Cerramos el capítulo con una síntesis del análisis desplegado.

5.1. Consideraciones sobre el texto.

El texto trata sobre el proceso de poblamiento del actual territorio argentino desde las sociedades aborígenes hasta fines del siglo XX. El segundo párrafo caracteriza los cambios que se producen en la población a partir de la Conquista y colonización española, tema que continúa en el tercer párrafo.

Transcribimos en el recuadro siguiente la parte del texto (en negrita) cuya interpretación analizaremos, ubicada al inicio del segundo párrafo. Incluimos la continuación del texto en función de las referencias que realizan los alumnos en los fragmentos seleccionados de los protocolos de las entrevistas.

El número de indígenas disminuyó a partir de la conquista. Muchos de ellos murieron por enfermedades, por las duras condiciones de trabajo que estaban obligados a realizar y por las luchas de resistencia frente a los españoles. La colonización produjo el ingreso de nuevos pobladores españoles y el mestizaje, es decir, la mezcla de estos españoles con los indígenas.

Los españoles también introdujeron esclavos africanos. Los esclavos eran más numerosos allí donde no había indígenas que realizaran los trabajos más pesados. (...)

Dado que la conquista y colonización se incluyen en el texto como parte del proceso de poblamiento, el tratamiento del tema es muy sintético. Esto hace posible una particular

²¹ En el capítulo 8 desarrollaremos una caracterización general del texto.

aproximación al papel que desempeñan en la lectura los conocimientos históricos previos de los alumnos sobre el tema²².

Cabe realizar algunas observaciones sobre el fragmento del texto. En primer lugar, la idea seleccionada incluye contenidos incorporados en la Historia escolar hace aproximadamente una década: las muertes por enfermedades y las luchas de resistencia de los pueblos originarios²³. En segundo lugar, en el texto se enuncian tres factores²⁴ involucrados en la explicación de la disminución de la población, pero no se los despliega: no se da cuenta de cómo intervienen o se relacionan. Respecto de las enfermedades, queda implícito que se refiere a las relacionadas con los nuevos virus traídos por los españoles. En tercer lugar, y de acuerdo con el análisis del texto realizado (desde la Teoría de la Enunciación) por Mirta Torres, nuestra compañera del equipo de investigación, señalamos que:

“La referencia a los aborígenes se hace a través del empleo reiterado de verbos *de estado* (...) A través de este recurso lingüístico, se atenúa la visión de las poblaciones aborígenes como agentes-activos. El texto los muestra a partir del foco de una cámara que llega con los conquistadores; desde ese punto de vista, los aborígenes son *otros*. A partir del ingreso de los españoles, se acentúa cierto sentido pasivo adjudicado a los indígenas *que estaban obligados a realizar duros trabajos*. Aún cuando el texto afirma que su número disminuyó porque dieron batalla a los conquistadores, se lo hace por medio de una forma verbal despersonalizada: [*el número de aborígenes disminuyó*] por *las luchas de resistencia frente a los españoles*. Los habitantes procedentes de distintos países son quienes concretan, en sentido activo, el aporte poblacional anunciado en la introducción” (Torres, 2003).

²² Además, recordamos que en la realización de las entrevistas predominó la dimensión exploratoria dado que buscamos indagar la comprensión del texto alcanzada por los alumnos luego de haberlo trabajado en clase. Por esta razón, en general, son escasas las intervenciones didácticas centradas en brindar información a los entrevistados.

²³ Por ejemplo: *Diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires*, 2004; pp. 287; *Núcleos de aprendizajes prioritarios. Cuadernos para el aula, Ciencias sociales 4.-Educación Primaria. 2. Libro del Docente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007. pp. 59 y siguientes.

²⁴ En sus interpretaciones, los alumnos utilizaron el término “razones”. Por ello, en el curso de las entrevistas adoptamos este término para avanzar en la exploración.

Recordamos que consideramos solamente aspectos del texto considerado en función de los análisis que desplegamos a continuación.

5.2. Una escena de lectura compartida en el aula

Tal como señalamos, en el año 2003 implementamos en un sexto grado una secuencia en la que se trabajó con el texto que venimos considerando.²⁵ En la segunda clase, luego de la lectura individual y silenciosa, se desarrolla en el aula una situación de lectura compartida en la que se va reconstruyendo el contenido del texto. Nos situamos en la escena en la que se aborda la interpretación de la frase que recortamos para analizar.

Docente: Aquí está hablando de qué pasó con la llegada de los españoles, ¿qué es lo que pasó?

Nati: Fue disminuyendo la cantidad de indígenas porque tenían que hacer trabajos muy duros... Aparte se resistían a los españoles.

(A pedido del maestro, un alumno relee en voz alta la frase)

Docente: (al alumno que leyó) ¿Qué entendés de eso que está diciendo ahí el texto?

Martín B.: Como que disminuyó porque algunos murieron por enfermedades y otros también por las duras condiciones de trabajo que les hacían hacer...

Nati: (Interrumpiendo) No, pero en realidad, se enfermaban por las duras condiciones de trabajo.

AL: (superpuesto con Nati, como completando la idea de Martín B.) También por las luchas de resistencia frente a los españoles.

Docente: O sea que, ¿cuántas razones está dando el texto?.

Varios alumnos (responden al mismo tiempo): Tres.

AL: Pero las tres están como medio relacionadas.

Nati: Que las enfermedades eran porque tenían que hacer trabajos muy duros.

AL: Y los trabajos duros los hacían porque perdían la guerra.

(...)

Lisandro: Los españoles trajeron bastantes enfermedades.

²⁵ Describimos este trabajo de campo en el cuarto capítulo, en el punto 4.2.2. En el anexo v-vi incluimos una reseña de las situaciones didácticas de lectura implementadas.

Andrea: Los españoles tenían cura para esas enfermedades; las traían a América, y en América los aborígenes no tenían la cura.

Docente: O sea que...

Andrea: Que se contagiaban las enfermedades que traían los españoles.

Nati: O sea, no siempre era por trabajo, pero una parte de las enfermedades...

(...)

Martín A.: Se puede relacionar la guerra con el trabajo porque si vos perdés la guerra, tenés que trabajar para el que te ganó.

¿Cómo interpretan los alumnos la idea expresada en el texto?. Inicialmente, Nati recupera dos factores causales diferentes de la disminución de la población indígena: los trabajos duros y la resistencia. Martín B. comienza a expresar otra interpretación, diferenciando dos causas aparentemente independientes: algunos aborígenes mueren solo a causa de enfermedades y otros por las condiciones de trabajo (no es claro a qué alude el “también”). Nati lo interrumpe para discutir esta interpretación, argumentando que las duras condiciones de trabajo hacen que los indígenas se enfermen y que por ello se mueran; es decir, establece un nexo causal (pertinente) entre dos factores, pero no los concibe como factores que puedan diferenciarse. Un tercer alumno agrega el factor de las luchas de resistencia, que Nati ya había mencionado.

El maestro pregunta por la cantidad de razones incluidas en el texto y varios alumnos reconocen tres factores diferenciados. Otros parecen cuestionar la diferenciación (“Pero las tres están como medio relacionadas”), señalando relaciones pertinentes entre los factores mencionados. Martín A., en la última intervención registrada, parece pensar más bien en una situación global de dominación que supone un entramado causal entre las luchas y las condiciones de trabajo.

Por otra parte, Lisandro y Andrea aportan conocimiento que no está en el texto -sobre las enfermedades traídas por los españoles- que les permite concebir a las enfermedades como un factor que no depende solamente de las condiciones de trabajo. Nati toma este aporte y con ello modifica su interpretación inicial: sin el conocimiento sobre las enfermedades traídas por los españoles no podía establecer la diferenciación señalada. Retomaremos más adelante la referencia de Andrea a que “los aborígenes no tenían la cura”.

Ante esta escena nos preguntamos: ¿hay “la misma información” en el texto observable para todos los alumnos, que se pueda extraer para luego pensar sobre ella?²⁶. Mas bien pareciera que cada alumno reconoce en el texto el contenido que puede pensar y que le resulta consistente. Los alumnos que tienen conocimiento histórico previo sobre las enfermedades traídas por los españoles pueden reconocer que el texto se refiere de modo implícito a esta idea. El alumno que pone en juego su conceptualización sobre una relación de dominación incluye en su interpretación una trama causal ausente en el texto. Los alumnos lectores reconstruyen ideas en su transacción con el texto, en función de sus marcos de referencia: la reconstrucción que cada uno de ellos puede realizar de los factores mencionados en el texto guarda relación directa con su conocimiento específico sobre la problemática histórica a la cual se refiere la frase, y con sus nociones sociales en general (Goodman, 1982).

Si bien la escena presentada es breve, da cuenta de que el conocimiento histórico no es un conjunto de informaciones aisladas, acumulables ni extraíbles. Las interpretaciones que realizan diferentes alumnos ponen en evidencia que no extraen primero información para luego reflexionar sobre ella, sino que la lectura misma supone un trabajo constructivo, que incluye el establecimiento de relaciones, la puesta en juego de nociones sociales y de conocimiento histórico específico sobre la conquista. Asimismo, la escena da cuenta de que la práctica de lectura compartida en el aula resulta propicia para que los alumnos “entren al mundo del texto” (Audigier, 2003) y reconstruyan situaciones históricas, integrando sus conocimientos previos con aportes del texto y de sus compañeros.

Pasaremos al análisis de los fragmentos de protocolos, que permiten una mayor aproximación al trabajo intelectual involucrado en la lectura.

²⁶ Recordamos que, en el primer capítulo de la tesis, señalamos que las prácticas usuales en la enseñanza de la Historia responden al supuesto de que la lectura es una habilidad cuya función es acceder a *las bases*, en tanto permite extraer de los textos la información necesaria para realizar luego el trabajo intelectual relevante en la construcción del conocimiento histórico.

5.3. La lectura en las entrevistas: descripciones analítico- interpretativas de las reconstrucciones de los alumnos²⁷.

La mayoría de los alumnos hicieron referencia desde el inicio de la entrevista a la disminución de la población aborígen. En algunos casos se explayaron especialmente o se profundizó la indagación²⁸. En esta presentación, con la intención de evitar reiteraciones, elegimos un conjunto de casos para caracterizar el trabajo intelectual que despliegan los alumnos y el papel de los conocimientos que ponen en juego en la lectura. De este conjunto de casos consignamos todos los fragmentos de los protocolos referidos a la interpretación de nuestra idea, y desarrollamos sus correspondientes descripciones analítico-interpretativas, buscando poner de relieve las acciones cognitivas que despliegan y el conocimiento que ponen en juego para reconstruir la idea del texto que enfocamos²⁹.

En términos generales (aunque no de modo lineal ni estricto), presentamos primero los alumnos que ponen en juego en su interpretación más conocimiento histórico contextualizado sobre la conquista, y vamos avanzando hacia los que tienen menos conocimiento.

****Maitén y Alberto (7º, 2002)**, en sus comentarios sobre el texto al inicio de la entrevista:

Maitén: Que a principios del ... se descubrió América. Y los españoles ponían los indios a trabajar, a los aborígenes, para hacer el trabajo pesado, y cuando no había aborígenes trajeron los esclavos.

Alberto: Africanos, los esclavos africanos.

²⁷ En el punto 4.2.2. del capítulo 4 ya presentamos tanto la caracterización y el diseño de las entrevistas como las pautas metodológicas que guiaron la elaboración del análisis que presentamos aquí.

²⁸ Recordamos que, en las entrevistas, luego de la lectura del texto en silencio se desarrolla una primera parte del diálogo en función de preguntas abiertas y, en una segunda parte, indagamos aspectos específicos, entre ellos la comprensión de la frase del texto que aquí analizamos. Por ello, en los casos en que los alumnos se refieren a dicha frase al inicio de la entrevista, incluimos segmentos de ambas partes de las entrevistas.

²⁹ En el anexo vii-viii consignamos todos los fragmentos de protocolos seleccionados que no incluimos en el desarrollo del análisis, dado que, o bien reiteran interpretaciones relevadas anteriormente, o bien los datos disponibles son insuficientes para inferir qué comprenden los alumnos de la idea que analizamos (en algunos casos predominan las restituciones literales de expresiones del texto, o los alumnos no responden).

Maitén: Hace mucho los indios morían por enfermedades o por los trabajos pesados, entonces ahí los sustituían por otros. Y también los españoles trajeron varias enfermedades..

E.: ¿Cómo es eso de que *sustituían*?

Maitén: Porque, por los trabajos pesados... (...) Entonces cuando se morían en las minas, los tenían que sustituir porque iba desapareciendo la población aborigen.

Alberto: Y se quedaban sin que trabajen.

Estos alumnos –sobre todo Maitén- ponen en juego una comprensión narrativa (Lautier, 2006) desplegando una reconstrucción de la situación histórica que integra parte de la información explícita del texto dentro de un marco de conocimientos previos –que incluye conocimientos históricos ausentes en el texto, como el descubrimiento, las enfermedades traídas por los españoles, el trabajo en las minas-. Además, establecen una relación causal que no está en el texto (la necesidad de sustitución de mano de obra) entre dos informaciones explicitadas. Es posible que se trate de una relación aprendida en la escuela, apropiada e integrada por estos alumnos en sus marcos de asimilación. El trabajo intelectual realizado por Alberto y Maitén va mucho más allá de extraer información: los niños despliegan razonamientos que articulan en una trama coherente algunas informaciones del texto con conocimientos anteriores. En cuanto a las razones de la disminución queda claro que los alumnos saben que los españoles trajeron enfermedades y que se morían por el trabajo en las minas. Cuando se les pregunta dónde da el texto las razones de la disminución de indígenas, localizan rápidamente y construyen una interpretación ajustada. Veamos cómo interpretan *las luchas de resistencia*:

Alberto: Por estar peleando. O sea, iban todos a luchar, pero como ellos no estaban tan preparados como los españoles, morían.

Maitén: Para defender sus tierras. (Relee) Ahí!, Por las luchas de resistencia frente a los españoles, ahí es donde da una razón de que morían³⁰.

E.: ¿Cuál es la razón?

Alberto: Podría ser como para cuidar sus lugares, sus cosas.

Maitén: Para resistir, porque ellos no querían que los agarraran y los encadenaran y los llevaran a las minas a trabajar...

Alberto: Como que luchaban por su libertad.

³⁰ En los fragmentos de protocolos subrayamos las palabras enfatizadas por quien las pronuncia. Usamos la "negrita" para resaltar datos relevantes para nuestro análisis.

Los alumnos se imaginan y se representan la situación histórica con un despliegue argumental que supera ampliamente la información del texto. No están pensando solamente en por qué murieron sino que también están pensando en las razones que tenían para pelear –cuestión ausente en el texto. La postura desde la cual Maitén y Alberto reconstruyen la situación es muy diferente de la del autor del texto quien, como vimos, atenúa la visión de las poblaciones aborígenes como agentes activos (Torres, 2003).

En la reconstrucción que realizan sobre las luchas de resistencia, Maitén y Alberto están poniendo en juego un pensamiento causal de tipo finalista, centrado en la intencionalidad de los agentes (Prost, 1996). Este tipo de esquema causal, predominante en los novatos en su interpretación de la Historia (Carretero, 1995), forma parte del marco asimilador con el que estos alumnos interpretan el texto. Al respecto cabe señalar que los conocimientos previos no son “retazos” de informaciones históricas específicas, sino fundamentalmente herramientas intelectuales que permiten pensarlas e integrarlas - o, en términos piagetianos, otorgarles sentido por medio de la asimilación.

Si bien el razonamiento de Maitén y Alberto tiene una perspectiva finalista, cabe remarcar, por un lado, que están tomando en consideración la perspectiva de los sujetos de la Historia y que, por otro lado, incluyen los factores intencionales en un entramado de relaciones entre la situación de dominación, las condiciones de trabajo y las luchas de resistencia.

Los alumnos no se limitan a repetir lo que “dice el texto”, sino que, en estrecha relación con el texto, están expresando lo que ellos mismos piensan, están estableciendo relaciones y buscando explicaciones convincentes y satisfactorias para ellos mismos: están reconstruyendo una representación de la situación histórica a la cual el texto se refiere.

**** Belén (6º, 2003), en la primera parte de la entrevista alude a esta idea.**

El texto habla (...) también de cuando llegaron en la conquista europea, muchos murieron por enfermedades que traían los europeos, por las luchas de resistencia (...) Murieron por las luchas y

por las enfermedades que traían los españoles. También, por las duras condiciones del trabajo que estaban obligados a realizar disminuyó la cantidad de aborígenes. Y no podían hacer todas las tareas, entonces introdujeron esclavos africanos... acá... para que realicen las tareas, para suplantar la mano de obra, que no podían hacer los aborígenes.

Cuando se retoma la idea para profundizar la indagación:

E.: Vos hablabas recién de por qué disminuyó el número de indígenas. ¿Qué razones da el texto de por qué disminuyó?

Belén: Por las enfermedades que trajeron los españoles...

E.: ¿Por qué sería una razón ésa?

Belén: Porque se enfermaban y morían porque no tenían las suficientes defensas. (...) Por las luchas de resistencia contra los españoles y por las duras condiciones de trabajo.

E.: ¿Cuántas razones son?

Belén: Tres.

E.: ¿Las luchas de resistencia por qué sería una razón?

Belén: Porque eran derrotados, porque por ejemplo... los españoles tenían armas y tenían escudos y protección. Y los aborígenes no, tenían ropas de tela, y arcos y flechas y no... no tenían armas, digamos... Entonces para los españoles era mucho más fácil.

E.: ¿Los arcos y las flechas no eran armas?

Belén: Sí, pero, pistolas y eso no tenían.

En la primera parte de la entrevista, Belén configura un relato que articula diferentes aspectos por medio de relaciones causales. Sus intervenciones dan cuenta de que tiene conocimientos sobre las enfermedades traídas por los españoles para las cuales los aborígenes no tenían defensas. Luego pone en juego también contenidos escolares aprendidos, vinculados con las razones del triunfo de los españoles en las luchas. Belén reconoce los tres factores enunciados en la frase. Además, al igual que Maitén y Alberto, establece una relación –no explicitada en el texto- entre la introducción de esclavos y la necesidad de los conquistadores de suplantar mano de obra. Esta alumna reconstruye la situación histórica integrando información explícita en el texto con su marco –más amplio- de conocimientos sobre la conquista; en este sentido, su interpretación va más allá del texto. La explicación que despliega Belén no se limita a factores intencionales o personales sino que incluye condiciones estructurales -relativas a la dominación política y económica- y condiciones materiales sobre las armas. La

complejidad de la explicación que alcanza guarda relación con el conocimiento histórico específico que tiene y puede integrar, lo cual concuerda con la idea de que el tipo de explicación histórica que elaboran los alumnos depende del conocimiento que tengan sobre el tema (Grupo Valladolid, 1994; Lautier, 1997a; Aisenberg y otros, 2008).

**** Lisandro (6º grado, 2003)**

Lisandro: En el segundo párrafo (te habla) de cómo fueron disminuyendo los grupos aborígenes a partir de la conquista española, que era a través de enfermedades que traían los españoles que ellos no conocían la cura, en las batallas y en los trabajos que estaban forzados a hacer cuando eran eh... dominados. Y los trabajos eran muy duros. No tenían descanso, se podría decir de esa manera. Entonces morían, porque eran golpeados, eran maltratados.

El relato de Lisandro recupera información del texto y al mismo tiempo la despliega estableciendo articulaciones con conocimientos previos sobre el tema y con aspectos que imagina de la situación. Su reconstrucción lleva implícita una articulación entre la relación de dominación y los trabajos forzados. Al igual que Andrea en la escena de la clase, Lisandro afirma que los aborígenes no conocían la cura para las enfermedades que traían los españoles. Analizaremos esta idea en el próximo capítulo. Lisandro construye una representación de la situación histórica: su trabajo de lectura no es extraer información sino representarse personas, viviendo y sufriendo, en una situación específica. Parece “entrar” en la situación.

Encontramos un despliegue similar en el caso de **Brian (6º grado, 2003)**:

Brian: Acá no dice, pero yo me imagino ... porque ya los conquistaron. (...) No es que le decían a los aborígenes “¿vos querés hacer esto?”. No. Los obligan. Pero me imagino que ellos... también... acá decía que murieron... por las luchas de resistencia frente a los españoles.

E.: ¿Qué es eso?

Brian: Por ejemplo... Los españoles les hacían órdenes y ellos no las querían cumplir... y entonces... hacían tipo guerras, batallas contra los españoles.

Brian explicita que se está imaginando a las personas interactuando, y hasta incluye una dramatización. Entrar al mundo histórico del texto y reconstruirlo es ir mucho más allá de lo “dice” el texto.

En cierto sentido, la modalidad de reconstrucción imaginativa de Lisandro y Brian (que reencontraremos en otros entrevistados) guarda relación con la caracterización de Prost sobre el lugar esencial que tiene la imaginación en la construcción de la Historia (Prost, 2001).

**** Micaela (7º, 2002), en sus comentarios iniciales sobre el texto:**

Como los españoles vinieron, los indios empezaron a estar enfermos. (...) Empezó a disminuir la cantidad de indígenas, porque los españoles traían las enfermedades y el trabajo a la vez era muy intenso y no podían tener un descanso para tomar, para comer y tampoco para estar con su familia.

Micaela comienza con un relato sobre la conquista que integra dos de los tres factores mencionados en el texto. Su relato da cuenta de la comprensión narrativa y de una reconstrucción imaginativa que pone en juego escaso conocimiento contextualizado sobre la conquista.

Veamos qué ocurre cuando la entrevistadora retoma el tema:

E.: Vos me decías al principio que cuando llegaron los españoles disminuyó mucho la población de indígenas, y me dabas algunas razones de por qué disminuyeron. ¿Cuáles serían esas razones?

Micaela: (Busca en el texto) Yo había dicho que eran por enfermedades, porque cuando estaban en las minas pasaban muchas horas, y no tenían un descanso para tomar y comer. (Lee el fragmento en silencio) Acá dice que muchos de ellos murieron por enfermedades, por condiciones de trabajo, por lo que yo había dicho de las minas.

E.: ¿Cuántas razones te da el texto de por qué disminuyeron?

Micaela: Eh.. Dos.

E.: ¿Cuáles son?

M: (Lee para sí) Una, las enfermedades y dos el trabajo.

E.: ¿Ninguna más hay?

Micaela : (Vuelve al texto) Ah! Y las luchas de resistencia frente a los españoles.

E.: ¿Cómo te das cuenta que esa es otra razón?

Micaela: Porque dice (lee en voz alta) *Muchos de ellos murieron por enfermedades, por las duras condiciones de los trabajos que estaban obligados a realizar y por y por las luchas de resistencia frente a los españoles*

E.: ¿Entonces?

Micaela: Me parece que es otra porque dice.. y porrr

E.: Bien, y ¿cuál es la tercera razón?

Micaela: La resistencia frente a los españoles.

E.: ¿Qué quiere decir eso? ¿Qué te imaginás?

Micaela: No sé, tal vez los indígenas, no sé, tenían, tenían algo de ellos. Y los españoles como que les sacaban las cosas que.... Los españoles eh, agarraban las cosas de los indígenas y como los indígenas no se lo querían dar entonces se resistían a dárselos. Tal vez los mataban los españoles. Resistían a darle lo que los españoles querían.

E.: ¿Qué es lo que querían los españoles?

Micaela: No sé, tal vez, sus tierras...

Inicialmente, Micaela reconoce en el texto dos factores para explicar la muerte de los indígenas; considera las dos razones de la disminución de la población a las que puede otorgar sentido, e ignora la tercera. Micaela pone en juego su conocimiento sobre las enfermedades traídas por los españoles y tiene cierto conocimiento sobre el trabajo en las minas que le permite construir una representación encarnada, aunque escasamente contextualizada.

Sin embargo, pareciera que su conocimiento sobre la conquista no es suficiente como para otorgar sentido a la idea de *luchas de resistencia*. Ante la pregunta de la entrevistadora, comienza restituyendo literalmente la expresión. Su conocimiento sobre la estructura de la oración le permite reconocer que el texto incluye tres factores diferenciados. Las intervenciones de la entrevistadora la ayudan a avanzar en la interpretación y a construir un significado, elaborando hipótesis basadas en el conocimiento que tiene sobre la conquista de América y en una conceptualización elemental sobre qué es una conquista.

****Jerónimo (6º grado, 2003).**

E.: ¿Qué cuenta el texto de los españoles?

Jerónimo: (relee en silencio) Dice que cuando llegaron los españoles, los aborígenes, la mayor parte se fueron muriendo por las condiciones en que trabajaban por enfermedades. Y también, el mestizaje. También los españoles trajeron africanos para que sean esclavos.

(...)

E.: ¿Qué cambios hay (en la población) cuando llegan los españoles?

Jerónimo: Que la mayor parte se muere porque los españoles los ponían a trabajar de esclavos en condiciones muy malas, entonces se mueren de enfermedades. Y a parte los españoles traen africanos.

Jerónimo comienza con una reconstrucción centrada en la esclavización de los aborígenes, idea que forma parte de la Historia escolar. Interpreta las condiciones de trabajo como causa de las enfermedades que provocan la muerte de los aborígenes de un modo similar al que vimos en Nati, en la escena de lectura en el aula clase. Volvamos a la entrevista, cuando se retoma la indagación de esta idea.

E.: ¿Vos decías que los indígenas morían por qué razones?

Jerónimo: Por enfermedades, porque los ponían a trabajar en muy malas condiciones.

E.: Volvé a leer donde da las razones.

Jerónimo (Localiza rápidamente, y lee): "*Muchos de ellos murieron por enfermedades, por las duras condiciones de trabajo que estaban obligados a realizar y por las luchas de resistencia frente a los españoles*". Ah!, porque también se resistían. Ellos no querían que vengan los españoles, porque los iban a poner a trabajar en malas condiciones. Sabían que les iba a pasar esto, entonces se resistieron. A algunos los mataron, otros murieron de enfermedades por las condiciones de trabajo. Y ya casi no quedaron indígenas.

Jerónimo se involucra en la lectura y reconstruye la situación histórica elaborando un relato que enfoca las luchas de resistencia desde la perspectiva de los aborígenes. Al igual que Maitén y Alberto, Jerónimo “invierte” el posicionamiento del autor y se centra en la perspectiva de los aborígenes como sujetos activos: piensa en las razones que ellos tenían para luchar, en sus intenciones. Es posible que la “inversión” señalada guarde relación con los enfoques sobre la Conquista de América que se están introduciendo en la Historia escolar en las últimas décadas.

Además, Jerónimo va mucho más allá de una enumeración de factores de la disminución de la población aborigen: establece nexos entre las luchas de resistencia y las condiciones de trabajo, en una situación global de dominación, y poniéndose en la piel de los sujetos dominados –en lo que querían, en lo que sabían–: “no querían que vengan los españoles, porque los iban a poner a trabajar en malas condiciones. Sabían que les iba a pasar esto, entonces se resistieron.” En el relato explicativo de Jerónimo quedan entrelazados factores intencionales con una aproximación a las condiciones político-económicas. Para ello reconstruye la idea del texto integrándola en su marco de conocimientos sobre la conquista española. Este marco lo lleva a concebir las enfermedades como consecuencia de las condiciones de trabajo –lo cual es pertinente– pero no como un factor que, además, pueda diferenciarse, tal como indicaría el texto.

La indagación continúa:

E: Y en el texto, ¿cuántas razones te da?, ¿cuántas causas de la muerte de los indígenas?

Jerónimo: Dos.

E.: ¿Cuáles serían?

Jerónimo: Por enfermedades de malas condiciones de trabajo, y porque se resistían.

E.: Fijate, si vos lo leés, ¿cuántas podés contar?

Jerónimo: (Leyendo) *Ellos murieron por enfermedades por las duras condiciones de trabajos que estaban obligados a realizar.* Eso es una.

E.: ¿Eso sería una?

Jerónimo: Claro. (Sigue leyendo) *Y por las luchas de resistencia frente a los españoles.* Dos.

E.: (Señalando en el texto la coma luego de *enfermedades*) ¿Y por qué hay una coma acá?

Jerónimo: Y, porque te explica por qué murieron por enfermedades.

Jerónimo comienza recuperando dos factores de los tres que enumera el texto. En este sentido, su reconstrucción es muy similar a la de Nati en la escena de la clase, y diferente de la que realizan sus compañeros recién citados en las entrevistas. No todos reconocen la misma información en el texto: **no se trata de extraer información para luego pensar, sino de pensar para construir una interpretación.** La entrevistadora le propone a Jerónimo reflexionar sobre la función de la coma, con la hipótesis de que esto

tal vez lo ayude a reconocer que la oración enuncia tres razones³¹. Pero Jerónimo adapta la función de las comas a lo que él está pensando: la considera como una coma que separa una aclaración de lo expresado anteriormente en la oración, lo cual no concuerda con la idea planteada en el texto. Esta adaptación “a conveniencia” parece una solución de compromiso, en el sentido de que le permite sostener su interpretación.

Da toda la impresión de que Jerónimo no tiene conocimiento sobre las enfermedades traídas por los españoles, relacionadas con virus para los cuales los aborígenes no tenían defensas biológicas. Veamos qué ocurre cuando la entrevistadora comienza a introducir el tema, para profundizar la exploración:

E.: Escuchaste alguna vez que los españoles, como venían de otro continente, tenían enfermedades que los indígenas...

Jerónimo: (interrumpe y exclama) Ah!! Sí sí, sí sí!!!. Entonces se contagiaban los indígenas (no se entiende)

E.: Entonces, ¿te parece que podrían separarse o siguen siendo la misma?

Jerónimo: Entonces es verdad, son tres.

E.: ¿Cuáles serían?

Jerónimo: Que vienen los españoles con otras enfermedades. Después, que los indígenas se empiezan a morir de enfermedades por las malas condiciones de trabajo. Y otra, que se rechazan porque no querían... (no se entiende)

Tal como se observa en el protocolo, basta una breve mención incompleta de la entrevistadora para que Jerónimo recuerde el contenido relativo a las enfermedades traídas por los españoles, que no había puesto en juego en la lectura. Al respecto, nos preguntamos qué aproximación alcanzó a este contenido y, en relación con ello, hasta qué punto lo convence. Es posible que le resulte más convincente la relación entre las enfermedades y las condiciones de trabajo (que es pertinente), por lo cual se basó en ello para reconstruir la idea planteada en el texto. Ante el recuerdo -y tal vez también con la intención de satisfacer un pedido de la entrevistadora- Jerónimo llega a reconocer en el texto tres factores en la explicación de la muerte de la población aborígen. La intervención contribuyó para que Jerónimo ajuste su interpretación. De todos modos, al igual que Nati en la escena de la clase, Jerónimo sigue incluyendo en su reconstrucción

³¹ La “pista” de la estructura de la oración -como intervención en la entrevista- fue tomada de la entrevista de Micaela, citada anteriormente.

de la situación histórica la idea que le resulta consistente: están las muertes por las enfermedades traídas por los españoles y están las muertes por las enfermedades causadas por las duras condiciones de trabajo.

** Antonella y Paola (6º grado, 2002), en los comentarios iniciales de la entrevista:

Antonella: Los españoles vinieron y conquistaron esas tierras, y los hicieron esclavos a los indígenas. Y ellos se murieron a causas de enfermedades y de maltratos de los dueños. (...) Que los españoles querían conquistar, pero los aborígenes no se querían ir, y entonces los agarraron como esclavos.

(...)

Paola: que (leyendo) *el número de indígenas disminuyó a partir de la conquista..* (...) Que a partir de la conquista, no sé, los mataron.

E.: ¿Qué quiere decir la conquista? ¿Qué te imaginás?

Paola: Que querían ese territorio... para ellos. Y entonces para sacarlos a los aborígenes los mataban...

Antonella: Claro, y algunos aborígenes deberían tener miedo y entonces se esclavizaron...Prefirieron ser esclavos...

E.: ¿Qué razones da el texto sobre por qué disminuye la población indígena?

Antonella: Dice (lee en voz alta la oración completa)

Paola: ¿Qué es *la lucha de resistencia*?

E.: A ver, ¿qué se imaginan?

Antonella: Yo creo que es cuando se peleaban entre ellos...

Paola: No sé, soportar estar esclavizados por los españoles!!

E.: *Luchas*. A ver, qué se pueden imaginar...

Antonella: Que peleaban con armas, puede ser. Como tipo guerra...

E.: ¿Y *luchas de resistencia*, qué será?

Antonella: Que ellos se resistían frente a los españoles (...) Que no, que no abandonaban, que se quedaban todavía (...) Que peleaban contra los españoles para que ¿no les quiten territorio, será? (...)

E.: Entonces, ¿qué razones da el texto de por qué disminuyó la población indígena?

Paola: Porque porque (lee la oración completa)

E.: ¿Por qué pondrán acá que muchos murieron por enfermedades?

Paola: Porque como ellos, supongo yo, no sé, como estaban de esclavos, le daban un lugar para dormir así... todo re-feo, malo!... Y así te agarrás muchas enfermedades...

E.: ¿Y las duras condiciones de los trabajos que estaban obligados a realizar?

Antonella: Claro, por ejemplo les pegaban (...) que por ejemplo, capaz que tenían que hacer tantas cosas, pero.. pero como eran esclavos.

Antonella realiza una reconstrucción selectiva y transformadora de la información explícita del texto logrando una trama consistente, y en este sentido el trabajo intelectual puesto en juego es similar al de otros alumnos con más conocimiento histórico sobre la conquista. Estas alumnas ponen en juego en su reconstrucción una noción básica de conquista y un esquema elemental de esclavitud. Estas conceptualizaciones elementales funcionan como herramientas que les permiten hacer una reconstrucción de las ideas del texto, formular hipótesis y elaborar una trama imaginando a las personas en la situación.

** **M. Eva y Cinthia** (6º, 2002)

Cinthia: Disminuyó la ... el número de indígenas, a partir de la conquista.

E.: ¿Se imaginan qué quiere decir?

Cinthia: Que se fueron yendo ... se fueron yendo a otro lugar.

M. Eva: Sí, o .. los mataron... así porque, por pelear por el territorio hacían eso...

E.: ¿El texto dice algo de por qué disminuyó el número de indígenas?

Cinthia: No. A partir de la conquista

M. Eva: Murieron por enfermedades...

Cinthia: ¡Ah!

M. Eva: (leyendo) *por las duras condiciones de los trabajos que estaban obligados a realizar y por las luchas resistencia frente a los españoles.*

Cinthia: Sí, lo que decía Eva... que también por... pelear por....por la... ¿cómo era?

M. Eva: el territorio (...) O sea, que si no le hacían caso a los españoles, ... se morían (...)

E.: ¿Uds. encuentran en el texto razones de por qué disminuyó la cantidad de indígenas?

Cinthia: Sí, o murieron, o las enfermedades y por las

Cinthia y M. Eva (se superponen): las duras condiciones

M. Eva: de trabajo

E.: ¿Qué se imaginan de las duras condiciones de los trabajos?

Cinthia: Y yo creo que los esforzaban, los hacían hacer cosas que...,

M. Eva: (interrumpe) que no podían soportar, entonces o.. no lo iban a dejar escapar, entonces, lo mataban.

E.: Cada una revise este párrafo y piense cuántas razones hay de por qué disminuyó la cantidad de indígenas.

(Segundos de silencio. Leen)

Cinthia: Ya está. Cuatro.

E.: A ver.

Cinthia: A partir de la conquista, bah, no sé, yo a partir de la conquista, creo. Después que se murieron por enfermedades, por las duras condiciones de los trabajos, del trabajo y... que estaban obligados a realizar y por las luchas de resistencia frente a.. los españoles.

E.: ¿Y vos María Eva?

M. Eva: Yo. Por las enfermedades, por condiciones de trabajo que estaban obligados a realizar , por las luchas de resistencia a los españoles.

M. Eva alude a la pelea por el territorio, a la muerte, a las enfermedades, a trabajos que los indígenas no podían soportar; es decir, aunque sin conocimiento contextualizado recurre a esquemas elementales de dominación para elaborar una reconstrucción. Por su parte, Cinthia comienza respondiendo que la población aborigen disminuyó “porque se fueron yendo”, y luego sostiene que el texto menciona cuatro razones: los tres factores quedan separados de la conquista. Parece el polo opuesto de los alumnos que en la escena de la clase -analizada al inicio del capítulo- conciben todos los factores relacionados y conformando de la situación de conquista. Es tan escaso el conocimiento que Cinthia tiene del tema que no puede inferir el nexo implícito entre las dos oraciones, que parece obvio... Sin embargo, no lo es: se requiere un mínimo de conocimiento para establecer la inferencia que restituye el nexo implícito entre ambas oraciones. Cinthia afirma en la entrevista que no le gusta la Historia, que sabe muy poco.

5.4. Conclusiones del capítulo

Las descripciones analítico-interpretativas presentadas dan cuenta de que los alumnos despliegan un trabajo de reconstrucción de la idea referida en el texto, en concordancia con la caracterización según la cual la actividad del lector supone una actividad representativa (Ricoeur, 2000).

Las reconstrucciones pueden involucrar diferentes acciones cognitivas: los alumnos establecen distintos tipos de relaciones – causales, entre otras-, elaboran inferencias, se imaginan la situación yendo más allá del texto, se ponen en el lugar de los sujetos históricos involucrados en la situación. En algunos casos la reconstrucción adopta la forma de un relato, de representación o de dramatización de una situación puntual.

Los alumnos reconstruyen la situación histórica con un despliegue argumental que supera ampliamente la información del texto. Establecen relaciones causales de tipo finalista, en tanto se centran en la intencionalidad de los agentes (Prost, 1996) de acuerdo con el tipo de explicación que suele predominar en los novatos en su interpretación de la Historia (Carretero, 1995). En cambio, otros alumnos elaboran una trama incluyendo en sus explicaciones condiciones estructurales -relativas a la dominación política y económica- y condiciones materiales (Prost, 2001). La complejidad de la explicación que alcanzan los alumnos guarda relación con el conocimiento histórico específico que tienen y pueden integrar, lo cual concuerda con la idea de que el tipo de explicación histórica que elaboran los alumnos depende de su conocimiento sobre la temática en cuestión (Grupo Valladolid, 1994; Lautier, 1997a; Aisenberg y otros, 2008).

En términos generales, el trabajo intelectual que despliegan los alumnos para otorgar sentido a la idea plasmada en el texto reside fundamentalmente en el establecimiento de relaciones entre la información explícita en el texto y sus conocimientos previos. Las reconstrucciones que hacen algunos alumnos de la idea expresada en el texto suponen una integración con conocimiento específico previo sobre la conquista de América. Los alumnos con escaso conocimiento contextualizado sobre este tema reconstruyen la idea del texto desde una noción básica de conquista y un esquema elemental de esclavitud.

Los conocimientos previos funcionan como herramientas de asimilación desde las cuales se incorpora (con cierto significado) o se omite información explícita del texto. Al mismo tiempo, los conocimientos históricos previos forman parte de las representaciones resultantes de la interpretación del texto; en el sentido de que la idea que se forma el lector sobre lo que dice el texto integra lo que ya sabía con la información nueva. Es decir, la construcción de significado se produce por la integración de la información explícita del texto dentro del marco de conocimientos

anteriores, de modo de lograr una trama coherente para el lector (que puede ser más o menos ajustada al texto). Y esto es así, tanto en el caso de alumnos con conocimiento histórico específico sobre la conquista como en el caso de quienes asimilan desde ideas simples y estereotipadas sobre la dominación y la esclavitud.

Por último, remarcamos que la búsqueda de sentido comanda la lectura. Y el sentido que se encuentra depende de los conocimientos del lector. En el mismo texto, los alumnos leen ideas diferentes. No hay información que cualquier lector pueda extraer. Por el contrario, el análisis presentado da cuenta de que leer para aprender Historia supone crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. Las representaciones construidas integran el conocimiento histórico previo de los alumnos con los nuevos aspectos asimilados del texto.

CAPÍTULO 6: EL SEGUIMIENTO DE UNA INTERPRETACIÓN SOBRE LA CONQUISTA. ¿UNA REPRESENTACIÓN SOCIAL EN LA HISTORIA ESCOLAR?

6.1. Presentación del análisis.

En este capítulo presentamos un análisis originado en la detección de una interpretación peculiar de una idea de un texto de Historia, que reencontramos en alumnos de diferentes escuelas y de diferentes edades. Se trata de una interpretación vinculada con un contenido incorporado en las últimas décadas en el tratamiento escolar del tema de la Conquista de América, y se refiere a las enfermedades traídas por los españoles como uno de los factores que explican la brusca disminución de la población indígena³².

Nuestros datos parecen indicar que uno de los significados que adquirió este contenido en la escuela estaría atravesado por representaciones sociales desvalorizadoras de los pueblos originarios, que forman parte de la Historia escolar (Quintana,1999; Bail y otros, 2010; Novaro, 2003). En nuestro desarrollo, por un lado, daremos cuenta de cómo se manifiesta la interpretación analizada en distintas situaciones didácticas de lectura. Por otro lado, reseñaremos qué ocurre con la comprensión de la idea expresada en el texto en función de diferentes recorridos didácticos.

La idea cuyas interpretaciones analizaremos corresponde al texto “Los vencidos” – disponible en el anexo i-ii. El autor, Luchilo, desarrolla en el texto una explicación sobre la catástrofe demográfica en América a partir de la conquista, haciendo referencia a diversos factores sociales, políticos y económicos directamente ligados a la conquista y la dominación -como las matanzas y muy diversos aspectos de las condiciones de trabajo-; también sugiere relaciones con factores personales. Por último, remarca la relevancia de las enfermedades como factor causal, atribuyéndolas a la carencia de defensas biológicas, sin sugerir ni explicitar relaciones entre la propagación de las

³² En el capítulo 5 ya hemos hecho referencia a este contenido. Ahora lo abordamos desde otra perspectiva, y en relación con otro texto.

enfermedades y los restantes factores mencionados. Transcribimos a continuación la referencia a las enfermedades, que corresponde a la última parte del texto:

Sin embargo, la causa más importante de la brusca caída demográfica fue la propagación de enfermedades traídas por los españoles frente a las cuales los aborígenes no tenían defensas biológicas. La fiebre amarilla, la viruela, la malaria, el sarampión, el tifus y la gripe devastaron a la población aborigen de América.

El análisis se basa en material empírico correspondiente a trabajos de campo realizados por nuestro equipo de investigación -que ya hemos caracterizado en el punto 4.2.1.b. del capítulo 4. Para el presente análisis hemos seleccionado los datos referidos a las interpretaciones de los alumnos de la idea señalada. Contamos, en primer lugar, con el conjunto de las interpretaciones relevadas en los registros de diferentes clases de las cuatro secuencias didácticas implementadas -en un sexto grado, en dos séptimos grados y en un noveno año-. En segundo lugar, tenemos las producciones escritas por los alumnos en las aulas que dan cuenta de la comprensión de la idea analizada, correspondientes a tres de las secuencias didácticas. Además, consideraremos un fragmento de protocolo de una entrevista clínico-didáctica de lectura, realizada con el mismo texto como parte del diseño de la secuencia didáctica. Comenzaremos nuestro análisis con este fragmento de protocolo.

6.2. La interpretación, en una entrevista de lectura.

Tal como señalamos, el proceso de construcción del proyecto de enseñanza incluyó una entrevista de lectura con el texto “Los vencidos”, a Belén B. (11 años), una alumna de sexto grado de una escuela diferente de las escuelas donde luego se trabajó el texto en las aulas.

Cuando Belén termina de leer en silencio todo el texto, se inicia el diálogo clínico de este modo:

Entrevistadora: ¿Querés contarme de qué se trata?

Belén: De la invasión europea y todos los aborígenes, cómo los mataban (...) .. te contaba las razones por las que se morían, algunas eran por las enfermedades. (...): Por las enfermedades, que no tenían defensas, se morían...

Entrevistadora: ¿Por qué no tenían defensas?

Belén: Y, porque eran de los españoles las enfermedades y se las transmitieron a ellos!!!.(el tono parece dar cuenta de cierta indignación).

Entrevistadora: ¿Y por qué les podrían causar la muerte esas enfermedades que les transmitían los españoles?

Belén: Porque no sabían cómo defenderse, no sabían los remedios o cosas que tenían que tomar, o sea, para sobrevivir a las enfermedades. (Los aborígenes) No sabían lo que ellos (los españoles) tomaban para poder sobrevivir a esas enfermedades.

(...)

Entrevistadora:¿Qué significa que no sabían cómo defenderse?

Belén (relee en silencio y luego dice): (Los indígenas) No sabían lo que ellos (los españoles) tomaban para poder sobrevivir a esas enfermedades, no sabían lo que hacían.

(...)

La entrevistadora relee en voz alta el párrafo sobre las enfermedades que ya transcribimos, y luego pregunta:

E.: ¿Qué te imaginás que quiere decir que "no tenían defensas biológicas"?

Belén: Eso no... por eso. Hay algunas palabras que no sé lo que significan ahí en ese.

Entrevistadora: No importa. ¿Vos qué entendés, qué te parece?

Belén: Que, lo de antes, no sabían cómo evitarlas, no sabían cómo sacárselas de encima. Eso pienso, pero no sé lo que significa "biológicas" acá, en este texto³³.

Belén se involucra en la lectura y construye una representación de la situación histórica referida en el texto, comenzando con el tema de las enfermedades; por un lado, parece indignada con los españoles por haber transmitido enfermedades a los aborígenes, lo cual daría la pauta de que está reconstruyendo la situación desde una perspectiva causal intencional. Por otro lado, interpreta que las enfermedades provocaban la muerte porque los aborígenes carecían de remedios y de conocimientos para evitar las enfermedades. Este es el significado que puede dar a la idea del texto en función de sus conocimientos previos.

³³ Tanto en este fragmento de protocolo como en los registros de clase subrayamos las palabras enfatizadas por quien las pronuncia. Usamos la "negrita" para resaltar datos relevantes para nuestro análisis.

Belén piensa en “defensas” sin considerar la palabra *biológicas* incluida en el texto, dado que no puede encontrarle un sentido que sea compatible con la representación que está construyendo; tampoco la necesita para encontrar coherencia: no es necesario considerar todas las palabras de un texto para leer. Esto concuerda con otros estudios que señalan la omisión de palabras en la lectura tanto en alumnos de primaria (Aisenberg, 2000) como de secundaria (Basuyau, 1991). La omisión lleva a Belén a construir una interpretación que el texto “no autoriza”. El error que comete deriva, en parte, de la falta de un conocimiento que no es histórico; sin embargo, la interpretación que construye es histórica en tanto adjudica a sujetos históricos carencias y desconocimientos; desde su punto de vista, son los indígenas los que no saben.

6.3. La interpretación en las aulas, con diferentes recorridos didácticos.

El texto “Los vencidos” fue el primero que se leyó en todas las implementaciones del proyecto de enseñanza estudiado. En los cuatro casos encontramos interpretaciones similares a la de Belén respecto de las *defensas biológicas*. Veremos a continuación escenas de lectura que incluyen datos sobre esta cuestión, de las cuatro secuencias implementadas. Cabe tener presente que cada uno de los docentes decidió los tiempos y la profundidad del trabajo de lectura y la realización (o no) de relecturas del texto³⁴.

En un Séptimo grado (2005)

Se lee el texto en la segunda clase de la secuencia. Luego de la lectura en silencio se realiza una situación de lectura compartida. Recortamos las escenas relacionadas con las *defensas biológicas*.

Docente: Tratemos de ver cuáles son esas causas (de la catástrofe).

Facu M.: Dice que fue las enfermedades que trajeron los europeos a América.

(...)

³⁴ Hemos caracterizado la modalidad de vínculo con los docentes en la descripción ya citada de estos trabajos de campo (en el punto 4.2.1.b)

Facu. F.: No, pero lo peor es que no tenían defensas biológicas.

Docente: ¿Qué son las defensas biológicas?

Flopi: Que no tenían defensas ... lo que hoy se llaman medicamentos.

Camila: Las defensas biológicas son como remedios que tiene el organismo para defenderse de las enfermedades.

Facu M.: Como ellos nunca habían tenido esas enfermedades no podían crear anticuerpos y ...eran mortales

Lucas: ¡Que hagan medicamentos!

Dos alumnos (Facu F. y Camila) toman la expresión completa del texto; ambos parecen saber que la noción alude a una cuestión orgánica. En cambio Flopi equipara las defensas con medicamentos y no usa la palabra *biológicas*, al igual que Belén en la entrevista. No sabemos qué piensa Lucas, pero reclama una respuesta social.

En la tercera clase se lee otro texto que explica la propagación de enfermedades durante la conquista, articulando los factores biológicos con diferentes aspectos de la situación social de dominación. Sin embargo, la única vez que se alude en la lectura compartida a “las defensas” es en el siguiente comentario:

Docente (retomando el comentario de un alumno): No tenían defensas. ¿Por qué no tenían defensas?

Nico: Porque no las conocían.(...) Eran nuevas enfermedades, no sabían cómo curarlas. Ellos no sabían qué hacer.

Vemos que un tercer alumno sostiene una interpretación centrada en la falta de conocimiento de los aborígenes. No disponemos de otros datos sobre la cuestión en esta secuencia.

En un Sexto grado (2005)

En la primera clase, cuando los alumnos terminan de leer en silencio *Los vencidos*, la docente inicia un trabajo de lectura compartida con una consigna abierta. Los primeros comentarios de los alumnos son sobre las enfermedades:

Docente: Bueno, a ver, este autor, este historiador, Luchilo, ¿qué cuenta en este texto?

Gabriel: Lo que le pasaba a los Incas, a los mayas...

AL: A los mayas y a los aztecas.

Docente: ¿Y qué cosas les pasaban?

Gabriel: Se enfermaban, no tenían cu... no había remedios, se morían.

(...)

Silvina: Había un montón de personas que se morían por las enfermedades que habían traído los españoles.

Giovanna: No tenían cómo curarse.

En esta clase nadie menciona las *defensas biológicas*. Los alumnos interpretan del texto que los aborígenes se enfermaban mucho por sus carencias personales o sociales.

En la segunda clase, se realiza una segunda lectura compartida del texto, en la cual se retoma el tema:

Giovanna: Pero la causa más importante fue que traían enfermedades.

(...)

Docente: ¿Por qué se morían los nativos y no los españoles...?

Gabriel: No tenían medicamentos ni nada.

Al.: No tenían medicamentos (hablan varios a la vez)

Docente: Yo quiero saber qué dice bien el autor, porque él no dice que no tenían medicamentos. (Dice) que no tenían "defensas biológicas". ¿Qué significará esto de las "defensas biológicas"?

Esteban: Que no podían curarse.

Docente: Que no podían curarse... ¿Por qué?

Erika: Era algo nuevo para ellos, nunca habían conocido esa enfermedad.

Docente: Ahí está. No conocían esa enfermedad, era algo nuevo... ¿Lo biológico qué es?

Erika: Del cuerpo.

Docente: Tiene que ver con el cuerpo, quiere decir que el cuerpo (...) desconocía a esa enfermedad, entonces el mismo cuerpo no tenía manera de defenderse frente a una enfermedad que no conocía.

En esta situación la docente instala la pregunta y, ante respuestas similares a las de la clase anterior, pone en primer plano la expresión del texto ignorada por los alumnos invitando a pensar en su significado. Además, la docente explicita que tiene que ver con el cuerpo.

La clase continúa con otros aspectos del texto, luego de lo cual la docente vuelve a instalar el tema leyendo en voz alta el párrafo sobre las enfermedades, que termina con “defensas biológicas”. Ni bien termina, se inicia el siguiente intercambio:

Giovanna: ¿Defensas biológicas serían los remedios?

Docente: Que el organismo no se podía defender. ¿Viste cuando el médico dice “te bajaron las defensas”, entonces te agarrás una gripe? Las defensas biológicas, las defensas que el cuerpo tiene para defenderse de las bacterias, los microbios, los virus. Ustedes lo vieron en Ciencias Naturales eso, ¿no? Los microbios, las bacterias (...) El organismo no está preparado... ¿Qué son las vacunas?

Varios alumnos: Son defensas.

Docente: Claro, son defensas que ya la cultura creó para poder defender de grandes epidemias a los pueblos, a la gente, a las sociedades.

En esta ocasión Giovanna pregunta, no afirma: tiene instalada la duda. Esto da pie para que la docente avance con una explicación.

En la tercera clase se lee otro texto, que se refiere a las muertes por *causas biológicas* y menciona la ausencia de barreras inmunológicas. La docente va leyendo el texto en voz alta y va abriendo espacios para comentar diferentes ideas. Veamos la escena correspondiente a nuestro foco de análisis:

Docente: Vamos a ver el próximo párrafo. (Leyendo) *Entre las causas del descenso poblacional se destacan las biológicas...* ¿A qué se referirá?

Giovanna: Las normales.

Docente: ¿Algo biológico con qué tiene que ver?

Al.: Con el cuerpo.

Docente: Con el cuerpo habíamos dicho. ¿Se acuerdan de lo que vimos de las defensas biológicas? ¿Qué eran?

Esteban: Que el cuerpo no se puede aprender a defender de las enfermedades.

Docente: Claro, que el cuerpo no se puede defender de determinadas enfermedades. (Leyendo) *Se destacan las biológicas.* Ahora ¿qué va a decir a continuación? ¿Irá a aclarar esto? Lo tiene que aclarar. A ver (leyendo:) *Entre las causas del descenso poblacional se destacan las biológicas. Los europeos y los esclavos africanos trajeron enfermedades desconocidas por los americanos, como la gripe, la viruela, las paperas, la sífilis y el sarampión. La ausencia de barreras*

inmunológicas provocaron la muerte de decenas de miles de personas en el lapso de unos pocos años. ¿Explica lo mismo que el otro autor?

Al: Lo mismo que el otro...

Silvina: No, porque el otro autor dice que, o sea, los españoles y este dice que...los europeos y los esclavos africanos.

(...)

Docente: Porque iba disminuyendo la población de nativos, entonces a veces traían esclavos africanos para seguir teniendo una mano de obra para ellos³⁵. ¿No? Entonces, acá este autor agrega que no sólo eran las enfermedades que traían de Europa sino que también las que traían los esclavos africanos. Y que la ausencia de barreras inmunológicas... ¿Qué significará, Cristian, barreras inmunológicas? Antes decía defensas biológicas, ahora barreras inmunológicas. Que los cuerpos no tenían qué, Esteban?

Esteban: Defensas.

Docente: Que no tenían defensas. Está diciendo lo mismo pero con otras palabras. Que no tenían defensas...Y que esto provocó la muerte de decenas de millones, de miles, perdón. (leyendo) *En México, por ejemplo, algunos estudios señalan que la población originaria, estimada en 20 millones de personas...* ¿Se acuerdan que Luchilo calculaba que en México central había 12 millones...?

En esta escena de clase encontramos una reiteración de la idea de causas de la muerte que tienen que ver con el cuerpo. Giovanna relaciona con causas “normales”, tal vez pensando en las causas de muerte natural. No encontramos en los registros de las situaciones de lectura compartida otras alusiones a la idea que analizamos.

Durante las dos últimas clases de la secuencia los alumnos realizan una producción escrita grupal sobre la temática global, que supone la relectura de todos los textos trabajados (Aisenberg y Lerner, 2008). En todas las producciones escritas los alumnos mencionan las enfermedades, y en la mayoría de ellas hacen referencia a la ausencia de defensas biológicas como factor explicativo de las muertes de los aborígenes. Transcribimos a continuación fragmentos de algunas de las producciones de los alumnos referidos a esta idea (consignamos las restantes en el anexo ix).

Yamila y Jaqueline: Las principales causas fueron las enfermedades, que no tenían defensas biológicas frente a: la fiebre amarilla, la viruela, la malaria, el sarampión, el tifus y la gripe.

³⁵ Es la misma relación que establecen algunos de los alumnos (Maitén y Alberto, y Belén), de acuerdo con los análisis de protocolos que presentamos en el capítulo 5.

Silvina: La población disminuyó porque cuando los españoles llegaron a América empezaron a traer enfermedades. También porque los esclavizaban, no les daban de comer, les mandaban a trabajar a cambio de otras cosas, estaban muy mal, tenían miedo al porvenir, también las durísimas condiciones de vida y de trabajo.

Gonzalo y Lautaro: Los indios se enfermaban porque no tenían defensas biológicas. Cuando llegaron los españoles trajeron enfermedades como: la fiebre amarilla, tífus y gripe, la viruela, la malaria etc. Estas enfermedades hicieron que muchos indios murieran, como así también los trabajos obligados en las minas.

No todos los alumnos escriben sobre la falta de defensas y, cuando lo hacen, no sabemos qué significado otorgan a esta noción más allá de que alude a algo corporal. Lo que nos interesa señalar es que ninguno de los alumnos relaciona la muerte por enfermedades con carencias personales o sociales de los pueblos indígenas. Las reiteradas referencias a esta cuestión y las breves explicaciones docentes fueron suficientes para que estos alumnos de sexto grado ya no se refieran a las carencias y desconocimientos de los aborígenes, que son las primeras interpretaciones que hacen. Consideramos que, por parcial que sea, la modificación supone un avance en la comprensión de la situación histórica.

En un Noveno año (2007) se realiza una sola y breve situación de lectura compartida sobre el texto “Los vencidos”, en la primera clase de la secuencia. Veamos la escena que trata sobre las enfermedades:

Docente: Bien, ¿qué otra causa de la disminución de la población aparece?

Al: Ellos traían pestes y todos...

Leila: Las enfermedades.

Jony: Las trajeron los europeos...

Al: Y ellos no tenían remedios para curarse.

Al.: No tenían defensas biológicas.

...

Al: Que no tenían la cura... remedios...

Al.: No tenían remedios.

Al.: Que no estaban preparados.

Al.: Que no estaban vacunados.

Sofía: Que ellos no conocían las enfermedades.

(Hablan todos juntos)

Jony: Cero vacunas...

Docente: Primer dato, vacunas no había ni en Europa, pero se parece eso de tener vacunas, no tener defensas.

En esta escena observamos que un alumno hace referencia a las defensas biológicas, pero la mayoría de las interpretaciones responden al supuesto de carencias y desconocimientos de los aborígenes. La docente apenas hace un comentario explicativo, sin dar relevancia a la cuestión. En esta secuencia se dio poco espacio para la relectura y reconstrucción compartida del texto. En algunas producciones escritas posteriores de los alumnos encontramos referencias a las enfermedades como las siguientes:

Lucila: Como los aborígenes no tenían forma de protegerse por las enfermedades como la viruela, fiebre amarilla, el sarampión, el tifus y la gripe (que) devastaron la población aborigen de América.

Noelia: las enfermedades eran mortales porque los indígenas no tenían conocimientos para curarse.

Nicolás: Las enfermedades fueron mortales porque no tenían curas.

Damián: Se enfermaban fácilmente porque sus cuerpos no tenían defensas. Aparte los españoles habían traído enfermedades que como los aborígenes no conocían no tenían medicinas y morían.

En estas producciones los alumnos reiteran interpretaciones centradas en carencias personales de los indígenas: "no tenían forma de protegerse"; "no tenían conocimientos para curarse"; "no tenían curas", "no tenían medicinas". En esta secuencia, no hubo intervención didáctica que contribuyera a modificar estas interpretaciones. Cabe señalar que, en este grupo de noveno año, la mayoría de los alumnos alcanzaron –incluso desde las primeras lecturas– una comprensión más ajustada de los textos que los alumnos de escuela primaria.

En un Séptimo grado (2007)

En este último caso hubo un intenso trabajo de lectura compartida a lo largo de varias clases, en las cuales se leyeron distintos textos con diferentes explicaciones sobre la brusca disminución de la población aborigen a partir de la conquista. Diferentes producciones de nuestro equipo analizan en detalle estas situaciones de lectura compartida (Aisenberg, Bavaresco y otros, 2008; Torres; 2008; Aisenberg, Lerner y otros, 2009). En la primera clase de la secuencia, luego de la lectura individual, el docente abre el espacio para la reconstrucción compartida del texto. Estos son las primeras intervenciones de los alumnos:

Marco: Que los españoles trajeron enfermedades, que acá no estábamos preparados, como la fiebre amarilla, la viruela, todo eso.

Mateo: Y que ése fue uno de los principales motivos por los que murieron tantas personas.

Marco: No estábamos preparados para eso, las trajeron de Europa.

A lo largo de la clase los alumnos van realizando diferentes comentarios sobre a las enfermedades, tema que los impacta especialmente (Aisenberg, Bavaresco y otros, 2008). El trabajo compartido en esta clase se centra en las interpretaciones que van realizando los alumnos del texto, en el intercambio a partir de las preguntas y reflexiones que ellos formulan. Si bien hay en los alumnos un notable interés por el tema de las enfermedades, nadie menciona las *defensas biológicas*.

En la segunda clase, se hace una relectura del texto y se desarrolla una nueva situación de intercambio, en la cual se comenta y discute sobre diferentes aspectos relativos a las enfermedades. En un momento, una alumna pregunta si los españoles traían las enfermedades a propósito, lo cual desencadena el siguiente intercambio en el aula:

Irina: No las traían a propósito. Que antes, era como que se enfermaba muy seguido la gente; y las enfermedades eran muy comunes y entonces las traían, pero no a propósito.

Marisol: Pero los indios acá no tenían...

Irina: Las traían porque estaban enfermos.

Marisol: Claro, además acá no tenían...

Al.: Remedios para... Curas.

Sebastián: Cura para esas enfermedades.

Marisol: No tenían las defensas biológicas de esas enfermedades. O sea, ahí no eran conocidas esas enfermedades. Tal vez en España sí, entonces el cuerpo ya está preparado y tal vez, como acá no, fue mayor...

Al: Y además en los barcos era muy común agarrarse enfermedades y se agarraban... había mucha fiebre amarilla y todo eso.

Amanda: ¿En España esas enfermedades eran comunes? ¿Se curaban así como un resfrío, o algo así?

Docente: Eran enfermedades que en algunos casos podían producir la muerte en España pero, por lo general, en Europa, hacía muchos años que ya estaban esas enfermedades y...

Amanda (interrumpiendo): ¿Tenían el remedio?

Guido: Y acá no se conocían.

Docente: No es que tenían los remedios, pero sí el cuerpo de los europeos había generado anticuerpos que les permitían resistir mejor a esas enfermedades. Pero también en España algunos se morían por esas enfermedades.

Amanda: Pero no tanto como los aborígenes.

Docente: Bueno, esta idea que estaba diciendo recién Marisol, que lo veía en texto, esto de que no tenían defensas biológicas contra esas enfermedades, tiene que ver con eso ...

Amanda: ¿Pero cómo *biológicas*?

Docente: Que su cuerpo no había producido...

Guido (lo interrumpe): ¡Algo natural!

Docente: algo natural o los anticuerpos necesarios para que esas enfermedades no los afectaran...

Amanda: No se morían.

Marco: Como la varicela, una vez que la tenés, (...) tenés los anticuerpos y ya no la tenés más.

La relectura y la situación de lectura compartida generan espacio para que los alumnos expresen sus interpretaciones, para que puedan centrarse en nuevos aspectos del texto a los cuales no se prestó atención en la primera clase. En este grupo hay algunos niños que interpretan que los aborígenes se morían por falta de remedios. Marisol, la alumna que puede interpretar de modo ajustado, es quien introduce en el diálogo la expresión *defensas biológicas*. Suponemos que la toma en cuenta precisamente porque puede otorgarle sentido. Amanda formula varias preguntas que ponen de manifiesto que está interesada en entender. La situación permite que los alumnos reflexionen e intercambien ideas, y que el docente brinde una primera explicación, articulada con las interpretaciones y preguntas que van formulando los alumnos. En la situación quedan expresadas las dos visiones sobre “las defensas”: la falta de remedios, y la ausencia de

defensas biológicas. Cabe señalar que, si bien las reconstrucciones que hacen los alumnos de la situación histórica están atravesadas por la “comprensión desde el mundo familiar” (Lautier, 1997a), dentro de este marco están analizando y sopesando diferentes factores para explicar las enfermedades.

En la tercera clase el docente vuelve a explicar el concepto de *defensas biológicas*, y nuevos alumnos comienzan a referirse a los anticuerpos. Se retoma la noción en la cuarta clase, a propósito de la lectura por parte del docente del fragmento sobre las barreras inmunológicas de un segundo texto, ya nombrado.

Veamos dos breves escenas con los intercambios de dos grupos mientras elaboran la producción escrita final sobre el tema.

**** Marco y Amanda, en la cuarta clase:**

Marco: Dale te explico, era porque acá los indígenas tenían defensas ante las enfermedades, tenían barreras. Digo, ¿Viste cuando te da el sarampión, no sé, que te da una vez y después desarrollás las defensas y no te da más?

Amanda: Sí

Marco: Los indios tenían defensas para nuestras enfermedades.

Amanda: Claro

Marco: y cuando llegaron los europeos que trajeron enfermedades de allá...

Amanda: para esas enfermedades no tenían...

Marco: para ellos (los españoles) esas enfermedades no les pasaban nada, para nosotros que no las conocíamos nos eran muy graves. (...) Entonces, había epidemias y bueno, por eso había tantas muertes

Un alumno de otro grupo (escucha y acota): No habían generado anticuerpos.

**** Oriana, Julia y Marisol, en situación de escritura durante la quinta clase:**

Marisol sugiere una oración para introducir en la producción la segunda explicación: (enfaticando) “Otros piensan que fueron factores biológicos los que determinaron la muerte de millones de indígenas”.

Alumna: ¿Los factores, factores biológicos...?

Julia: Los factores biológicos...

Marisol: Quiere decir que no tenían barreras inmunológicas cuando los...

Alumna: inmu...

Marisol: Que no tenían barreras inmun... inmunológicas. (se traba para pronunciar)

Alumna: ¿Qué es inmunológicas?

Alumna: Las barreras esas que te... que evitan que te enfermes todo el tiempo.

Marisol: Claro. Que no estaban preparad... Es los factores biológicos.

Alumna: Los anticuerpos.

Oriana: Es lo mismo, Marisol.

En las producciones escritas, aunque con errores e imprecisiones, los alumnos se refieren a barreras inmunológicas o a virus desconocidos. Ninguno retoma ideas vinculadas a carencias personales o sociales de los aborígenes. Cabe señalar que Marco comienza aludiendo a defensas que los aborígenes sí tenían, corriéndose de la centración en las carencias³⁶.

Ahora bien, el propósito del proyecto de enseñanza no buscaba privilegiar como contenido la perspectiva de las enfermedades solamente en relación con los factores biológicos. Tal como se observa en la última escena de escritura, Marisol enfatiza “otros piensan que”; es decir, la explicación de las muertes que pone en primer plano a factores biológicos es “una” explicación y no “la” explicación. Tal como analizamos en un trabajo ya citado (Aisenberg, Lerner y otros, 2009) nuestro proyecto incluía la lectura en profundidad de otro texto -*La propagación de enfermedades durante la conquista de América* (Larramendy y Torres, 2009), que ofrece una explicación más compleja que el ya citado de Luchilo, en tanto caracteriza la propagación de enfermedades en estrecha vinculación con las condiciones estructurales de la conquista y no solamente como producto de la ausencia de defensas biológicas. El texto enfatiza -explicitando de distintas formas- las interrelaciones entre las enfermedades y los restantes factores. Diferentes producciones de nuestro equipo ponen en evidencia que, por un lado, la mayoría de los alumnos llega a diferenciar dos explicaciones sobre la problemática histórica y, por otro lado, que todos los alumnos asumen como “su” propia explicación la que articula en una trama compleja factores biológicos con factores socio-históricos (Aisenberg, Lerner y otros, 2009; Torres y Larramendy, 2009/2010;

³⁶ Por otra parte, Marco reconstruye la situación sobre la conquista en términos de “nosotros”, indentificándose con los aborígenes, en una relación de continuidad. Es una modalidad de apropiación que reencontramos en otros alumnos de Escuela Primaria. En el capítulo 5 vimos que uno de los alumnos entrevistados (Alberto) reconstruye con la misma modalidad la situación de la conquista.

Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Cohen y Larramendy, 2011; Lerner, Larramendy, y Cohen, 2012). A modo de cierre de este caso, y antes de pasar al análisis global que cierra el capítulo, transcribiremos fragmentos de algunas de las producciones escritas de los alumnos que sustentan nuestras últimas afirmaciones (consignamos las restantes en el anexo ix).

Tal como se verá, las producciones de los alumnos dan cuenta de aproximaciones parciales a los contenidos enseñados, la mayoría tiene errores. Diferentes trabajos de nuestro equipo analizan tanto el contenido como el trabajo y los problemas involucrados en la realización de las producciones escritas de los diferentes grupos de alumnos (Torres y Larramendy, 2009/2010; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Cohen y Larramendy, 2011; Lerner, Larramendy, y Cohen, 2012). Lo que nos interesa mostrar aquí con los datos que consignamos es que, por un lado, todos los alumnos alcanzan alguna aproximación a la naturaleza biológica de “las defensas” y, por otro lado, todos los alumnos establecen algún grado de diferenciación –y de articulación- entre los factores biológicos y los factores sociales que fueron decisivos en la propagación de las enfermedades que diezmaron a la población aborígen a partir de la Conquista de América.

Damos la palabra a los alumnos:

Agustín y Joaquín: “Un factor por el cual se produjeron tantas muertes fueron las enfermedades. Pero esto está relacionado con que los alimentaban mal, los hacían trabajar obligatoriamente en condiciones muy duras, y en esto también influían los factores psicológicos. Los aborígenes habían desarrollado defensas para sus enfermedades, pero no para las que traían los españoles.”

Oriana y Marisol: “Hay diferentes maneras de pensar porqué las enfermedades fueron la causa más importante de la muerte de tantos indígenas. Algunos piensan que las enfermedades se convirtieron en terribles epidemias porque la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital habían dejado a la población indígena en un estado muy deteriorado y de este modo las enfermedades se propagaron más y más rápido. Otros piensan que los aborígenes eran vulnerables a las enfermedades porque no tenían barreras inmunológicas contra éstas. Para nosotras el conjunto de todo (los factores biológicos, el complejo dieta, trabajo, epidemia, etc.) contribuyeron a la propagación de enfermedades.”

6.4. Un análisis global de los casos presentados.

Si consideramos el conjunto de los casos presentados encontramos que alumnos de distintas escuelas y de distintas edades interpretan que los indígenas se enfermaban y se morían “porque no sabían defenderse”, “porque no tenían remedios”, “porque no sabían lo que los españoles tomaban para curarse esas enfermedades”. Además, la mayoría de los alumnos no conoce el significado del concepto de *defensas biológicas*; sin embargo, interpretan la idea sin necesidad de preguntar: desde su punto de vista, comprenden el texto, la idea que interpretan les resulta coherente. Lo que llama la atención es que todos se equivocan en el mismo sentido: atribuyendo una carencia a los aborígenes en tanto personas; son los aborígenes los que no saben, los que no tienen.

Por otra parte, encontramos la misma idea en el trabajo de campo analizado en el capítulo anterior, a propósito de la lectura de una frase de otro texto que nombra las enfermedades como razón de la muerte de aborígenes, sin mencionar la cuestión de las defensas. Recordamos que dos alumnos –Andrea (en la escena de aula) y Lisandro (en la entrevista)- afirman que los aborígenes “no conocían la cura” de las enfermedades y que por eso morían. Estos últimos datos (del año 2003) nos pasaron inadvertidos hasta que en los trabajos de campo del año 2005 comenzamos a reencontrar la misma idea en la interpretación del texto de Luchilo. Recordamos que la frase leída por Andrea y Lisandro solo menciona a las enfermedades como uno de los tres factores que explican la muerte de la población aborígena. Ambos alumnos reconstruyen la situación histórica integrando información del texto sobre poblamiento con conocimientos previos sobre el tema, entre los cuales se encuentra la idea de que los aborígenes no conocían la cura de las enfermedades o alguna idea general que los lleva a esa “deducción”. Es decir, no estamos solamente ante una recurrencia en la forma de interpretar una expresión particular en un texto, sino que es una idea que circula en la escuela en relación con la propagación de enfermedades traídas por los españoles, por la cual quedó asociada a –y hasta explicada por - carencias y desconocimientos de los aborígenes.

La asociación señalada es consistente con representaciones sociales que desvalorizan a los pueblos aborígenes, muy arraigadas en la sociedad y que la cultura escolar

contribuyó a consolidar (Quintana,1999). Investigaciones realizadas desde una perspectiva antropológica señalan que el modo en que se aborda en la escuela el estudio sobre los pueblos originarios posiblemente contribuya a instalar estereotipos tradicionales de primitividad y simpleza (Novaro, 2003). Un trabajo didáctico que releva cosmovisiones sobre el mundo aborigen que prevalecen o han prevalecido en la enseñanza escolar, incluye entre ellas las siguientes: “los indios como cosas del pasado”, “los indios como salvajes y vagos”, “los indios como los buenos y los blancos como los malos” (Bail y otros, 2010). Por su parte, Carretero (2007) en una investigación psicológica sobre la construcción de la memoria histórica y la identidad nacional muestra que los alumnos se apropian de un relato en el cual el descubrimiento y la conquista de América “pasan a formar parte de una gesta civilizatoria más amplia: el triunfo de la cultura sobre la barbarie, y de la educación sobre la ignorancia” (Carretero, 2007). Nuestro análisis parece mostrar que estas representaciones sociales forman parte de los marcos asimiladores desde los cuales los alumnos construyen representaciones históricas en la lectura, incluso cuando los textos responden a otras visiones.

En suma, pareciera que las representaciones sociales desvalorizadoras instaladas en la escuela -enseñadas y aprendidas- funcionan como un filtro que tiñe con un sentido particular al nuevo contenido que venimos analizando sobre la propagación de enfermedades como factor de la brusca caída demográfica que se produce en América a partir de la Conquista. Es posible que la idea de carencias o desconocimientos de los pueblos originarios se vea potenciada también por la idea de primitividad desde la cual se concibe a dichos pueblos, en el marco de la concepción positivista de la Historia como un camino lineal hacia el progreso, que ha calado con fuerza en la Historia escolar (Maestro Gonzalez, 2001)³⁷. En consecuencia, cabe tener presente que los “nuevos”

³⁷ En los registros de clase de los casos estudiados, y también en los protocolos de las entrevistas de lectura encontramos indicadores de las visiones desvalorizadoras y de primitividad. Consignamos algunos ejemplos:

- Secuencia conquista, noveno año 2007,

Noelía: “Ellos no se daban cuenta de las riquezas que tenían”

- Entrevista de lectura a Sebastián, 4º grado (2000):

“Todavía no existía ningún país era, nada más ellos, existían. No había ni ropa, ni comida, ni nada, ni casa, ni nada.”

-Secuencia conquista, sexto grado, 2005.

contenidos que se pretende introducir en la escuela pueden ser tamizados por las representaciones o cosmovisiones ya instaladas por la tradición escolar. Se trata de un problema didáctico relevante: los contenidos que se incorporan se corresponden con nuevas visiones -o no-, de acuerdo con los significados que adquieren en la vida escolar.

El análisis presentado en este capítulo, al igual que el del capítulo anterior, pone de manifiesto que la lectura no consiste en extraer de los textos información para luego pensar en ella, sino que se construye significado en función de lo que se piensa. En la lectura de un texto de Historia encontramos que los alumnos construyen representaciones de las situaciones históricas en función de sus marcos asimiladores. El caso analizado en este capítulo pareciera indicar la presencia de una representación social en estos marcos, lo cual daría cuenta de la pertinencia del concepto de polifasia cognitiva propia del conocimiento social para analizar los aprendizajes escolares de Historia (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010; Lautier, 2006. Ver puntos 2.2.3. y 2.3.3.).

Consideramos que el análisis presentado pone de manifiesto que existen recorridos didácticos que pueden contribuir a instalar en la vida escolar nuevos contenidos con significados que escapan a la visión tradicional de la Historia. Pero esto requiere de un trabajo específico. Las diferencias entre los casos presentados indican que los alumnos avanzan en la comprensión de los textos –y en el aprendizaje de la Historia- cuando reciben ayuda relacionada con los problemas que ellos afrontan en la lectura, y también en relación con los contenidos que se privilegian en la enseñanza. Al respecto, si bien los textos que se leen en clase constituyen un factor fundamental, no determinan por sí mismos los contenidos que se enseñan y se aprenden; esto depende también del trabajo que se despliega en el aula con los textos.

Ahora bien, en los recorridos didácticos que contribuyen a que los alumnos avancen en la comprensión sobre las *defensas biológicas*, nuestros datos nos indican que los alumnos dejan de centrarse en carencias sociales de los aborígenes para reconstruir la

Gonzalo: Porque los indígenas tenían mucho oro, entonces los españoles fueron y le cambiaron ese oro por materiales, y como los indígenas no sabían les cambiaron todo y se quedaron (¿re pobres?). Luego, en su producción escrita, Gonzalo con Lautaro escriben: "Les cambiaban a los indígenas espejos o madera por un montón de plata".

situación histórica. Esto no implicaría una modificación en la representación social en sí misma, sino en su alcance en la construcción de significado. Nos preguntamos si este tipo de limitaciones podrían contribuir a fisurar representaciones sociales desvalorizadoras.

CAPÍTULO 7: LECTURAS COMPARTIDAS EN EL AULA SOBRE LA SOCIEDAD GUARANÍ. AVANCES EN LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES HISTÓRICAS Y DE CONCEPTOS SOCIALES.

En este capítulo analizaremos situaciones de lectura compartida correspondientes a un trabajo de campo que consistió en el diseño, implementación y seguimiento de una secuencia didáctica sobre la sociedad guaraní, en un cuarto grado (alumnos de 9-10 años de edad)³⁸. Hemos seleccionado de los registros de clase un conjunto de *escenas de lectura*, con el propósito de caracterizar las reconstrucciones que realizan los alumnos de las situaciones históricas referidas en los textos, incluyendo una aproximación a posibles avances en la conceptualización sobre diferentes aspectos del mundo social.

7.1. Consideraciones sobre los textos.

La secuencia didáctica incluyó la lectura de diversos capítulos de un ensayo para niños escrito por antropólogos, *Los guaraníes*³⁹, que desarrolla múltiples aspectos de la forma de vida de uno de los grupos guaraníes, los Mbyá, desplegando descripciones analíticas que dan cuenta de la racionalidad y del sentido de diferentes prácticas de este pueblo, sobre todo durante los siglos XVIII y XIX. El libro despliega también una perspectiva histórica incluyendo capítulos desde el origen de los guaraníes hace 1600 años hasta la situación de los guaraníes en la actualidad. Se trata de un material especialmente potente para que los alumnos se aproximen a la complejidad de la sociedad guaraní⁴⁰, en consonancia con uno de los propósitos centrales del proyecto de enseñanza. A lo largo de la secuencia se fueron abordando contenidos referidos a diferentes dimensiones de la vida de los Mbyá, así como a sus interrelaciones.

³⁸ Describimos el trabajo de campo en el punto 4.2.1.

³⁹ Boixados, Roxana y Palermo, M. Ángel (1997): *Los guaraníes*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.

⁴⁰ Elegimos el libro por la riqueza de ideas y relaciones que despliega. No obstante, cabe señalar que el estilo de escritura es informal, no se ajusta a las características esperables en un texto expositivo lo cual por momentos desconcierta a los alumnos y complica la lectura.

Las escenas seleccionadas para analizar en este capítulo corresponden a situaciones de lectura compartida en el aula de dos textos referidos a diferentes aspectos de la organización social de los Mbyá. Se trata de dos capítulos del libro mencionado, denominados “Tierras comunales, parcelas personales, trabajos compartidos” y “Familias, aldeas, jefes” (disponibles en los anexos x y xi). Estos textos se leen entre la sexta y la octava clase, luego del estudio de diversos aspectos de la vida de los Mbyá⁴¹, entre ellos, el sistema de cultivo de tala y quema empleado por los guaraníes en la selva.

El primero de los textos aborda aspectos de la organización social de los guaraníes en relación con el sistema de cultivo (tema tratado en clases anteriores). Transcribimos a continuación el texto completo:

Tierras comunales, parcelas personales, trabajos compartidos

En la sociedad guaraní, en general, nadie era más rico o más pobre que los demás. Esto se ve, por ejemplo, en el tema de las tierras de cultivo. Para ellos, las tierras de una aldea eran comunales, es decir de todas las familias de esa aldea, que tenían derecho, cada una, a una chacra suficiente como para mantenerse; lo que producía ese terreno era, en cambio, de cada familia.

Normalmente, cada jefe de familia elegía a su gusto los lugares para el cultivo; pero si los jefes de familia no se ponían de acuerdo entre ellos para el reparto, recurrían al jefe de la aldea, quien resolvía.

Los trabajos se hacían en grupo, porque los parientes se ayudaban entre sí. Cuando venía un trabajo pesado, de esos que necesitaban mucha gente, especialmente el desmonte y la limpieza de parcelas, el interesado invitaba a sus parientes de otras partes; los convidaba con comida y bebida y todos venían a trabajar, en un ambiente de fiesta; después, le tocaría el turno a otro familiar y el favor se devolvería.

⁴¹ Consignamos los temas trabajados en las clases anteriores:

Clase n° 1: Introducción del proyecto. Análisis de una leyenda guaraní que da cuenta de diferentes aspectos de esta sociedad, como: la relación padres- hijos, las trampas para cazar en la selva.

Clase n° 2: Exposición docente sobre la formación del pueblo guaraní, y sus migraciones.

Clase n° 3: Trabajo con un texto sobre las dificultades que plantea la selva para obtener alimentos.

Clases 4 y 5: Trabajo con dos textos y fuentes gráficas sobre el sistema de cultivo de tala y quema empleado por los guaraníes en la selva.

Algunos de estos trabajos agrícolas eran de hombres, especialmente los más duros de talar y limpiar las parcelas. La siembra, en cambio, era generalmente cuestión de mujeres, mientras que la cosecha podía ser hecha por hombres y mujeres o por mujeres solas.

Este texto presenta características de la sociedad guaraní. En primer lugar, hace referencia a una sociedad donde no existe la propiedad privada de la tierra y donde casi no hay diferenciación social. En segundo lugar, menciona dos figuras de autoridad propias de la sociedad guaraní. En tercer lugar, desarrolla una descripción de la organización del trabajos que remite a una modalidad de vínculo social regido por el *principio de reciprocidad* (Roulet, 1993).

El segundo texto, “Familias, aldeas, jefes” -disponible en el anexo xi - hace referencia a las características, atribuciones y límites de los jefes de familia y de los *tuvichá*, jefes de aldea guaraníes; iremos reproduciendo los párrafos en el curso del análisis. Como es de suponer, se trata de figuras de autoridad muy diferentes de las autoridades de la sociedad a la cual pertenecen los alumnos (de clase media de la Ciudad de Buenos Aires).

En tanto los alumnos reconstruyen el conocimiento histórico desde “sus propios mundos”, cabe preguntarse qué aproximaciones alcanzan y qué trabajo despliegan para otorgar significado a formas de vida muy diferentes de la propia. En relación con ello, analizaremos las reconstrucciones que realizan alumnos de cuarto grado de algunas de las frases de los dos textos mencionados, referidas a los siguientes aspectos de la sociedad guaraní: los vínculos sociales de reciprocidad, la inexistencia de propiedad privada de la tierra y las características de las figuras de autoridad.

7.2. Escenas de lectura de un texto sobre la organización social para el cultivo.

Analizaremos aquí un conjunto de escenas que corresponden a la misma clase, pero las presentamos en orden temático y no de ocurrencia. Comenzaremos por las escenas referidas a las interpretaciones del tercer párrafo relacionadas con la noción de

reciprocidad, que corresponden a los primeros comentarios de los alumnos sobre el texto. En segundo lugar, analizaremos las interpretaciones del primer párrafo, referido a la propiedad y distribución de la tierra, que se realizan en una segunda parte de la clase en relación con el pedido explícito de la maestra. Por último, abordaremos escenas con intercambios acerca de las figuras de autoridad en la sociedad guaraní incluidas en el segundo párrafo del texto, que se desarrollan en diferentes momentos de la clase.

7.2.1. Escenas sobre la noción de reciprocidad.

La docente inicia la clase recordando que en clases anteriores estudiaron los trabajos que hacían los guaraníes para cultivar, y que algunos alumnos habían preguntado "quiénes eran los encargados de sembrar o quiénes usaban el *palo cavador*." En relación con estas preguntas la docente propone leer un texto "para saber quiénes realizaban cada uno de los trabajos para poder cultivar... quiénes sembraban... quiénes quemaban, quiénes talaban."

Los alumnos leen el texto en silencio. A medida que van terminando comentan en voz baja el texto con el compañero, y luego se desarrolla una situación de lectura compartida.

Los grabadores registraron los comentarios iniciales de dos parejas de alumnos. Comenzamos presentando estos comentarios, que en ambos casos aluden al vínculo social de reciprocidad, en relación con el siguiente párrafo:

Los trabajos se hacían en grupo, porque los parientes se ayudaban entre sí. Cuando venía un trabajo pesado, de esos que necesitan mucha gente, especialmente el desmonte y la limpieza de parcelas, el interesado invitaba a sus parientes de otras partes; los convidaba con comida y bebida y todos venían a trabajar, en un ambiente de fiesta; después, le tocaría el turno a otro familiar y el favor se devolvería.

El hecho de que las dos parejas de alumnos registradas comenten la misma idea da cuenta de que les llama la atención. Veamos las intervenciones:

Al.1.: Ellos invitaban a sus familiares, pero ellos tenían que trabajar primero.

Al. 2: Les daban de comer a los familiares, pero después tenían que trabajar.

Al. 1: Sí, eso, pero después le toca a otro familiar.

Al. 2: Sí, a otros familiares. A ellos ya les tocó una vez y ahora les tiene que tocar a los otros.

Estos alumnos logran una aproximación a la idea del texto; sin embargo, la formulan añadiendo una oposición entre invitar a comer e invitar a trabajar que no está en el texto. En tanto se trata de una modalidad de vínculo social ajena al medio cultural de los alumnos, es muy posible que esta “doble invitación” les resulte una combinación extraña. El *pero* usado por ambos alumnos parece dar cuenta de una comparación implícita con su propia realidad, que aludiría a la diferencia, como si pensarán: se invitaba a comer, igual que ahora; pero también a trabajar, cosa que nosotros no acostumbramos.

Veamos el comentario registrado de un alumno de otra pareja:

Diego (con tono cuestionador): Son vivos!!! Yo te invito a comer y vos me tenés que ayudar!! Porque somos amigos, yo te invito a comer y entonces ¿vos tenés que venir que trabajar? !!

Diego recupera la idea y le llama la atención; pero le otorga un sentido peculiar: la expresión “son vivos” parece indicar que está pensando en una relación donde uno se aprovecha del otro -lo invitan y le dan de comer para que trabaje. Tal vez la palabra *interesado* del texto contribuye a que construya esta interpretación; pero sobre todo este alumno parece asimilar la idea del texto desde una creencia básica de relaciones interpersonales moralizadas (Castorina y Aisenberg, 1989; Delval, 1987) sin aproximarse a la particularidad del vínculo social de reciprocidad que seguramente los autores buscaron plasmar en el texto, y juzga de modo anacrónico el comportamiento de los guaraníes. No obstante, este alumno está reconstruyendo en la lectura una situación social asimilando algunos aspectos del texto y está involucrado: se imagina y piensa en personas interactuando, y lo hace en primer persona, como si estuviera dramatizando. Es la aproximación que puede alcanzar por sí mismo al mundo del texto.

Cuando todos los alumnos terminan de leer, la maestra inicia una situación de lectura compartida con la siguiente consigna: “Bueno, ahora cuenten, después de lo que leyeron, cómo

se organizaban los guaraníes para hacer estos trabajos tan difíciles para cultivar". La situación se va desplegando en función de las ideas que los alumnos van recuperando del texto. Los primeros comentarios se refieren a la última parte del texto y a la ilustración que lo acompaña, y están directamente relacionados con los contenidos trabajados durante las clases anteriores (el talado y la limpieza del terreno, el uso del *palo cavador*, la siembra).

Veamos cómo se inician los comentarios sobre la organización social para el cultivo:

Gaby: Yo te digo algo, ellos trabajaban en familia. Toda una familia trabajaba y después le tocaba a otra.

Al.: No, los trabajos lo hacían en grupo.

Al.: Lo hacían en grupos de parientes; los grupos eran parientes.

(Hablan varios simultáneamente, discutiendo. No se entiende)

Al.: Acá, donde dice(lee) "... *el interesado invitaba a sus parientes de otras partes.*". Que toda una familia trabajaba; entonces se ayudaban, que lo hacían todos juntos.

(...)

Docente: A mí me quedó una duda de esto que decía Diego, que trabajaba mucha gente. ¿Sí? Y que esa gente Diego decía que eran unos vivos porque les daban de comer y les exigían que trabajaran.

Varios alumnos responden a la vez a la idea de Diego. Discuten, argumentando con ideas que interpretan del texto:

Al.: No, porque después los parientes que habían venido, cuando necesitaban que los ayuden, (los) llamaban a ellos y como que les devolvían el favor.

(...)

Al.: (señalando el texto) Acá dice el interesado invitaba a su familia de otras partes, le convidaba con comida...

Al.: (en simultáneo, leyendo) después les tocaría... El favor se devolvía.

Docente: ¿Qué quiere decir que el favor se devolvería?

(...)

Andrea: Que yo te invito a vos y después vos me invitás a mí... como que si yo necesi...

Al.: (interrumpe) Pero... ¿Invitaban para pasarla bien?

Al.: No, un favor.

Varios alumnos: No, para ayudar...

Dany: Pero los que cosechaban la podían pasar bien. Y sí, porque si no, mientras trabajaban la pasaban bien.

(...)

Diego (leyendo): *Les convidaban con comida y bebida. Y todos venían a trabajar.*

Andrea: Yo te invito a vos y vos a mí, porque necesitaban ayuda.

Al.: Después estaban (tan) contentos que hacían una fiesta.

(...)

Al.: Ayudaban en el desmonte porque es un trabajo duro.

Al.: Porque es muy pesado...

Al.: Porque es difícil..

Martín A: Porque, ah, ¡qué vivos! ¡que el trabajo duro lo hagan los demás!! (...) Ellos también tenían que hacer algo por ellos mismos!.. No siempre (dramatizando, como si fuera un guaraní en esa situación) “tengo que hacer esto, te llamo, vení”.

(Se produce bullicio: varios alumnos discuten a la vez, no se entiende lo que dicen)

Docente (tratando de ordenar, da la palabra a una alumna): Maia le está contestando.

Maia: Pero una vez... Ellos lo hacían, pero con los otros porque era muy difícil (...) Que ellos lo ayudaban y después a los que les pidieron ayuda los ayudaban a ellos. Les devolvían el favor...

Diego (dramatizando, poniéndose “en el lugar de”): “Un día yo voy con vos, trabajo todo el día con vos, y al otro día yo voy y te devuelvo el favor”.

Dany: Que si ellos le pedían ayuda a los otros era porque solos no podían hacerlo.

El desarrollo de la situación muestra que hay diferencias significativas en la aproximación que alcanzan distintos alumnos al vínculo de reciprocidad en el trabajo caracterizado en el texto. Algunos integran la posibilidad de trabajo y diversión en un mismo tipo de vínculo social, concibiendo una complementariedad y no una contraposición (“mientras trabajaban la pasaban bien”; “Después estaban tan contentos que hacían una fiesta”). Diferentes indicadores dan cuenta de que varios alumnos se involucran y se imaginan la situación; algunos, como Andrea, Martín A. y Diego la recrean en primera persona (“te invito”, “te llamo”). El intercambio contribuye a que algunos alumnos, como Diego, modifiquen su reconstrucción inicial y avancen en la comprensión del texto y, con ello, del vínculo de reciprocidad. Lamentablemente no fue posible recuperar de las grabaciones de la clase las intervenciones de los momentos de “bullicio productivo” como el de esta escena, en los que son muchos los alumnos que expresan con entusiasmo sus ideas y discuten simultáneamente.

En clases posteriores hay alumnos que retoman espontáneamente la idea de reciprocidad, la siguen desplegando y la van aplicando a diferentes situaciones de la vida de los guaraníes. Por ejemplo, en una clase en que leen por grupos textos sobre la caza y la pesca, varios alumnos preguntan si los guaraníes que cazaban y los que pescaban compartían con los demás los productos que obtenían. Se trata de una relación pertinente, dado que las obligaciones de reciprocidad también regulaban entre los guaraníes el intercambio de bienes y servicios y aseguraban a todos los miembros de la aldea el acceso a la producción de los demás, en caso de que la propia resultara insuficiente (Roulet, 1993). La situación de lectura analizada contribuyó a que los alumnos comenzaran a concebir una nueva modalidad de vínculo social, que articula de un modo particular la dimensión familiar con la del trabajo. Se trata de un conocimiento que pasa a formar parte de los marcos asimiladores de los alumnos, y que les permite realizar reconstrucciones más contextualizadas en las lecturas posteriores sobre nuevos aspectos de la vida de los guaraníes.

La escena analizada da cuenta de la construcción de representaciones sobre una modalidad de relaciones sociales en la sociedad guaraní. Esta construcción está atravesada y posibilitada por la práctica de lectura compartida. Los alumnos se imaginan la situación y la recrean; se involucran como sujetos. Hay intercambios y argumentos centrados en la información del texto que promueven avances en la construcción de conocimiento histórico.

Encontramos reconstrucciones similares en entrevistas realizadas con el mismo texto a alumnos de cuarto grado de otras dos escuelas (en el marco del trabajo de construcción de la secuencia)⁴²:

** Mariana y Mateo (9 años, 4º grado, 2000):

Mateo: Claro, porque cada familia se iban turnando para...

⁴² Tal como señalamos en la descripción del trabajo de campo (punto 4.2.1.), establecemos relaciones con fragmentos de dos protocolos de entrevistas de lectura realizadas con el texto "Tierras comunales...", (como parte del proceso de construcción de la secuencia didáctica), a dos parejas de alumnos de cuarto grado de otras dos escuelas diferentes.

Mariana (interrumpiendo): Y cuando no podían solos les pedían favores y después se los devolvían.

E: ¿En qué consistían esos favores?

Mariana: En ayudarlos a cultivar cuando era algo muy pesado para cultivar, algo que no podían solos, llamaban a los parientes y los parientes se iban así turnando.

** Juan Francisco y Gabriel, (de 9 años, 4º grado, 2000):

J. Francisco: Dice de los parientes, que si uno hace un favor a otro, después el favor se tiene que devolver...

E.: A ver, ¿Cómo es eso? Explicáme un poquito más...

Juan Francisco: Imagínate (dramatizando) Uy...qué lindo!!, Pero es mucho!!! Entonces invitan a los parientes. Invitar..... le piden el favor a los parientes y los parientes vienen, con ganas, porque después cuando ellos necesitan, les devuelven el favor.

E.: ¿Y qué trabajos hacían juntos con los parientes?

Juan Francisco: Los más grandes. (...) Y quemar todo, debe ser. (...) Cortan todos los troncos... lleva mucho trabajo...entonces... a los parientes...

Los datos consignados en ambas entrevistas dan cuenta de que los alumnos asimilan de modo pertinente la modalidad de organización social referida en el texto. J. Francisco alcanza una interpretación ajustada y se imagina la situación, “entra al mundo del texto” recreando hasta el ánimo de los parientes. Además, integra conocimientos adquiridos en la lectura de otro texto sobre cómo cultivaban los guaraníes, trabajado en una entrevista anterior -como quemar la vegetación, cortar los troncos- que no están en el nuevo texto. Es decir, al leer un nuevo texto sobre una nueva dimensión de la vida de los guaraníes, J. Francisco integra conocimiento aprendido en la lectura anterior. Casos similares vimos en el análisis de la lectura en el aula: al avanzar de un texto a otro- sobre diferentes dimensiones de una misma sociedad- los alumnos cuentan con más información específica que les permite reconstruir representaciones más contextualizadas, menos anacrónicas.

7.2.2. Escenas sobre una sociedad sin ricos ni pobres.

Recordamos el primer párrafo del texto:

En la sociedad guaraní, en general, nadie era más rico o más pobre que los demás. Esto se ve, por ejemplo, en el tema de las tierras de cultivo. Para ellos, las tierras de una aldea eran comunales, es decir de todas las familias de esa aldea, que tenían derecho, cada una, a una chacra suficiente como para mantenerse; lo que producía ese terreno era, en cambio, de cada familia.

Este párrafo alude al carácter relativamente igualitario de la sociedad guaraní, a la no existencia de propiedad privada de la tierra y a la idea de equidad en su distribución. Los alumnos no hacen referencia a estas ideas en sus comentarios iniciales por parejas de alumnos. Tampoco en la primera parte de la lectura compartida abierta, que va avanzando en función de las primeras aproximaciones de los alumnos al texto, de las ideas que ellos van reconstruyendo (Aisenberg, 2010).

Cuando finalizan los comentarios de los alumnos sobre la organización del trabajo, la docente introduce este primer párrafo en la situación de lectura compartida, diciendo:

Docente: Chicos, hasta ahora comentamos quiénes hacían los trabajos... A mí me llamó la atención cuando leí esta parte (...) (leyendo): *En la sociedad guaraní, en general nadie era más rico o más pobre que los demás.*

Transcribimos intervenciones de los alumnos que se suceden en la situación, y que dan cuenta de cómo interpretan esta idea:

- Todos eran iguales.
- Que todos se ayudaban.
- Que no había plata...
- No discriminaban porque tenían más plata, porque no existía la plata. Ellos eran todos amigos. (...) Ahora hay mucha gente que discrimina a la gente pobre que está en la calle, en cambio ahí no discriminaban a nadie.
- Nadie tenía más que el otro.
- Todos trabajaban.

- Que todos vivían iguales, no era que alguno tenía más comodidades; que ellos no llaman a alguien para que haga las cosas por ellos, todos se ayudaban entre ellos.
- Porque con las cosas que tenían los guaraníes podían vivir...
- Porque no les interesaba ser más que los demás.
- Porque no vivían como ahora; eran diferentes... Porque se preocupaban por tener todos lo mismo.
- Yo supongo que decía que no había ni ricos ni pobres era porque cuando cosechaban se repartían la misma cantidad de la cosecha.

Las intervenciones anteriores nos permiten inferir que, para reconstruir la idea del texto sobre la organización social guaraní, los alumnos utilizan como marco de asimilación sus nociones sobre diferenciación social construidas en relación con el medio donde viven; en cierto sentido, construyen una representación por contraposición con la conocida. Así, dicen: todos eran iguales, nadie trabaja para otro, nadie tiene más que otro. Esta contraposición incluye una visión moralizada, propia de la concepción infantil del mundo social (Delval, 1987; Castorina y Aisenberg, 1989; Lenzi y Castorina, 2000). A diferencia de la sociedad actual, los alumnos conciben la organización social guaraní basada en la colaboración: son todos amigos, todos se ayudan, no discriminan. Este aspecto, además, integra un contenido recién trabajado -la norma de reciprocidad de la sociedad guaraní, por la cual los familiares se ayudaban entre sí en los trabajos más pesados-. Los alumnos utilizan sus nociones relativas a la actualidad, y al mismo tiempo pareciera que construyen diferenciaciones: a partir del trabajo involucrado en la lectura compartida estarían conceptualizando un modo diferente de organización social. Por limitado que sea el avance, suponemos que forma parte de un proceso de aproximaciones graduales en la construcción de un concepto. Con lo cual, al mismo tiempo que los alumnos están reconstruyendo aspectos de la sociedad guaraní -a partir de su interacción con la información del texto- están enriqueciendo su noción de organización social, en el sentido de que comienzan a concebir diferentes tipos de organización social. Remarcamos que la asimilación de información de un texto es solidaria –y posibilita- el avance en la construcción de conceptos. Todo este trabajo está sustentado en el establecimiento de analogías implícitas y explícitas: las comparaciones están en la base de los avances conceptuales (Lautier, 1997a).

En la última intervención consignada en la escena anterior, un alumno argumenta que no había ricos ni pobres porque “cuando cosechaban se repartían la misma cantidad de la cosecha”. Esta interpretación indica que este alumno logra una contextualización en el mundo guaraní; sin embargo presenta un desajuste respecto de la idea del texto - “todas las familias de la aldea tenían derecho, cada una, a una chacra suficiente como para mantenerse”. La interpretación alude a la misma cantidad de tierra mientras que el autor está dando por supuesta la idea de equidad, es decir, de una distribución equitativa que implica, en este caso, terrenos de tamaños diferentes en función de las necesidades de cada familia. Estudios psicológicos señalan que niños pequeños hacen fundamentalmente juicios de igualdad mientras que las explicaciones basadas en la equidad no aparecen hasta alrededor de los once 11 años (Hook y Cook, 1979; citado en Enesco y otros, 1995). En consonancia con ello, los alumnos interpretan la idea señalada en términos de igualdad. Veamos cómo se desarrolla la clase en función de la intervención señalada:

Maia: Yo supongo que decía que no había ni ricos ni pobres porque cuando cosechaban se repartían la misma cantidad de la cosecha.

Docente: A ver, ¿dónde dice que se repartían la misma cantidad?

(Los alumnos releen)

Diego: Cuando vos cosechabas te llevabas igual que el otro.

Docente: ¿Eso dice el texto? Relean todos...

Maia: No es la misma cantidad. Todos tenían una parte suficiente para vivir.

Docente: ¿Escucharon lo que dijo Maia? Que no se llevaban todos la misma cantidad. Que todos se llevaban lo suficiente para vivir. Mostráله dónde dice eso.

Gabriel: - Sí, se llevaban una chacra...

Docente: Escuchá Gabi, No, la chacra no se la llevaban...

Maia (lee una frase, no se oye bien): - todas las familias ...que tenían derecho cada a una “cracha” suficiente como para mantenerlo...

Docente: ¿Escucharon todos? ¿Se los leo yo otra vez? dice así: (relee la oración completa).

Varios alumnos a la vez, gritan: Ah! Yo sé!

Andrea: Puede haber una familia de cinco personas y otra de dos personas... La de dos personas no necesita lo mismo que la de cinco personas...

Docente: ¿Y entonces?

Andrea: Que en vez de darle igual, repartían lo que se necesitaban para vivir .

Alumno.: Repartían la misma cantidad por aldea...

Andrea: Que si mi familia es de cinco personas y tu familia es de dos personas... vos no necesitás lo mismo. Si a mí me dan lo que necesita una familia de dos personas, no no...

Alumno (ayudándola): no me alcanza

Andrea: no me alcanza para poder vivir...

Alumno: Pero lo tengo que dividir en más poco para cada uno....

Andrea: A mi familia le tienen que dar más como para poder vivir y a tu familia le tienen que dar menos porque no van a necesitar tanto...

Magalí: Que según la cantidad de personas que tenía una familia tienen lo que necesitan.

Tal como señalamos, los alumnos comienzan interpretando la distribución en términos de igualdad de cantidades. Es necesaria una intensa intervención docente para que los alumnos se aproximen a la idea de distribución equitativa: la docente promueve la relectura para que los alumnos controlen sus interpretaciones, promueve el intercambio de ideas, invalida o convalida interpretaciones, relee. Este trabajo va permitiendo que los alumnos ajusten sus interpretaciones. Junto con ello, pareciera que los alumnos avanzan en el conocimiento de la sociedad guaraní y también enriquecen sus nociones sociales en tanto, al menos algunos alumnos, llegan a concebir la igualdad social en relación con una distribución equitativa de la tierra y no en términos de una igualdad absoluta de cantidades.

Cabe señalar que el trabajo intelectual recién caracterizado se da en el marco de una situación de lectura en la que los alumnos están involucrados: se imaginan la situación, la reconstruyen en primera persona.

A continuación de la escena anterior, la maestra pregunta “quién era dueño de la tierra”, cuestión directamente vinculada al párrafo del texto que se está reconstruyendo (que incluye la siguiente oración: Para ellos, las tierras de una aldea eran comunales, es decir de todas las familias de esa aldea). Se produce una “lluvia” de respuestas, entre ellas:

- Varios alumnos: El jefe de la aldea...
- Nadie
- Todos...
- Los guaraníes...
- La familia...
- El jefe de familia

Los alumnos responden sin recurrir al texto, con respuestas equiparables a las que, de acuerdo con nuestra experiencia, suelen dar alumnos de tercer grado cuando se les pregunta de quién son las plazas: “de todos, de nadie, del presidente”. Es decir, los alumnos sobregeneralizan la concepción que tienen sobre el espacio público, adecuando el nombre de la autoridad. Los alumnos están pensando en el mundo de los guaraníes y para eso usan sus conocimientos; cuando algo les resulta obvio, no apelan al texto. En el aprendizaje de la Historia es frecuente que los alumnos proyecten en sociedades del pasado atributos de la sociedad en la que viven (Aisenberg, 1994). Ante las respuestas anteriores, la maestra remite al texto:

Docente: Miren. Dice "*Para ellos las tierras de la aldea eran comunales*". ¿Qué querrá decir con esto de comunales?

Estas son respuestas de los alumnos:

- Tierras de la comunidad
- Que era de todos
- Del pueblo...
- De la aldea...
- No tenía dueños, era la tierra de todos
- ¡No, de la aldea!
- Era como una plaza

La relectura promueve cierto ajuste de la idea. En la comparación explícita con la plaza, más allá de las distancias, está en juego una conceptualización sobre el espacio público.

Al final de la clase, la docente propone a los alumnos realizar una producción escrita, que apunta a la sistematización de los contenidos trabajados con el texto. Una de las consignas es “Cómo explica Palermo que entre los guaraníes no había ricos ni pobres”. Las respuestas de los alumnos indican una reconstrucción de la idea trabajada, con diferentes grados de aproximación:

Hay alumnos que alcanzan una aproximación en términos de una idea de carácter general:

- *En la aldea no hay ni pobres ni ricos porque todos reciben lo necesario para su familia, y además no es que hay una familia que es dueña del terreno, todos son dueños de todo⁴³.*
- *Los guaraníes no eran ni ricos ni pobres porque cada familia tenía lo que necesitaba porque las cosechas se la repartían según la cantidad de miembros que había en la familia.*
- *Ninguno era rico ni pobre porque todos tenían la chacra que necesitaban para alimentarse.*

Algunos alumnos pueden explicar la idea de equidad en términos de un ejemplo:

- *Palermo primero dice que todos tienen lo suficiente para vivir. Si una familia tiene tres integrantes no le va a dar lo que tiene una familia de diez integrantes.*
- *Ejemplo: una familia de quince personas necesita más que una de tres, y se reparte lo suficiente para cada familia.*

Algunos alumnos alcanzan una aproximación parcial:

- *Entre los guaraníes no había ni ricos ni pobres porque: todos eran como iguales, porque todos viven en una sola aldea y esa aldea no era ni rica ni pobre porque todos vivían bien con la cosecha y con lo que tenían se conformaban. A veces pedían ayuda a sus parientes e iban a cambio de comida y bebida. Los guaraníes tenían tierras de cultivo según la cantidad de personas que había en la familia, y todos recibían lo mismo.*

Mas allá de las diferencias, todos los alumnos avanzan en la comprensión de la idea de equidad planteada de modo implícito en el texto. Al mismo tiempo, están construyendo una representación de aspectos de la sociedad guaraní que no conocían antes de la lectura.

7.2.3. Escenas sobre las figuras de autoridad

Recordamos la referencia a las figuras de autoridad en el texto “*Tierras comunales...*”, al inicio del segundo párrafo:

⁴³ Reproducimos, normalizadas, las producciones de los alumnos; es decir, para facilitar la lectura, corregimos los errores de ortografía.

Normalmente, cada jefe de familia elegía a su gusto los lugares para el cultivo; pero si los jefes de familia no se ponían de acuerdo entre ellos para el reparto, recurrían al jefe de la aldea, quien resolvía.

A poco de iniciada la situación de lectura compartida, cuando comentan la organización del trabajo de los guaraníes para cultivar, encontramos interpretaciones referidas a los jefes:

Martín: Primero ellos elegían los lugares... cada jefe de familia.

Al: El jefe de cada grupo.

Al.: El jefe de la aldea.

Al: No!!

Al (interrumpiendo): Pero si no se ponían de acuerdo...

Docente: Martín dice que lo primero que hacían era elegir el lugar para cultivar y que esto lo hacía el jefe de la familia... A ver, vamos a buscar dónde dice eso...

Varios alumnos: Acá!!

Un alumno: (leyendo) *Normalmente el jefe de familia elegía a su gusto los lugares para el cultivo...*
(...)

Ezequiel: Sí, pero, si los jefes de familia no estaban todos de acuerdo le tenían que preguntar al jefe de la aldea...

Los alumnos recuperan a los dos jefes mencionados, en relación con sus funciones en la elección de los lugares de cultivo. Mientras la docente escribe la idea recién reconstruida en el pizarrón, un alumno pregunta:

¿Quién es el jefe de familia?

Con ello se abren varias discusiones simultáneas sobre quién podría ser este jefe. El bullicio nos impide entender las intervenciones en las grabaciones de la clase. La maestra registró en el pizarrón las intervenciones siguientes:

- El papá
- El papá o el abuelo....
- El más viejo...
- El mayor...
- El más grande...

- El más sabio.

Las respuestas parecen responder tanto a la autoridad en las familias de los propios alumnos como a cierto conocimiento sobre la autoridad en algunas organizaciones tribales (la autoridad del más viejo, del más sabio), que están proyectando a la nueva situación. En este sentido vemos que el marco de referencia para reconstruir aspectos de otras sociedades está conformado tanto por el conocimiento sobre el presente como sobre otras sociedades conocidas, de distintas épocas, y que en la apropiación de la Historia los alumnos ponen en juego tanto la comparación entre presente y pasado, como entre distintos pasados (Lautier, 1997a, 2001). Podemos pensar en la construcción progresiva de un marco de referencia con un repertorio cada vez más amplio y diferenciado de mundos y situaciones sociales posibles.

El interés por esta figura de autoridad lleva a los alumnos a formular otros interrogantes, como los siguientes:

- ¿Para qué necesitaban un jefe de familia?
- ¿Cómo lo elegían al jefe de familia?.

Hacia el final de la clase, los alumnos se interesan por el jefe de la aldea:

Andrea: Yo tengo una pregunta. ¿Cómo elegían al jefe de aldea?

Al.: Si era votación.

Al.: Depende, si había democracia...

Al.: Podemos suponer ahí que votaban...

Los alumnos toman como referencia el modo conocido de acceso al cargo de la autoridad política; sus intervenciones dan cuenta de que conciben la posibilidad de diferentes formas de acceso al cargo. Las preguntas y suposiciones de los alumnos dejan entrever los conocimientos previos sobre el mundo social que utilizan para reconstruir el mundo histórico al que se refiere el texto; en relación con ello, son indicadores de las discriminaciones que van alcanzando respecto de distintas dimensiones de formas de vida diferentes.

Veamos la escena generada por una segunda pregunta, relativa a las funciones del jefe de la aldea.

Al: Una pregunta, el jefe de aldea ¿trabajaba? O se quedaba sin hacer nada?

Al.: ¿Qué hacía el jefe de la aldea?

Al.: ¡Órdenes!

Al.: Cuando había algún problema con el terreno, iba y lo solucionaba.

(varios alumnos hablan a la vez sobre el jefe)

Al.: Daba órdenes.

Al.: Y las dos cosas tendría que hacer, porque... supongo... Porque cuando había un problema...lba...

Al.: Resolvía.

Al.: ¡Supervisaba!

Al.: ¡Decía las reglas!

Al.: Estamos seguros que resolvía de los jefes de la familia...

Al: Ordenaba....

Al.: ¡Hay que dividir las chacras!

Los alumnos despliegan suposiciones e interrogantes sobre qué hacía el jefe de la aldea; en la interacción van elaborando una reconstrucción de esta figura que incluye tanto atributos de la noción de autoridad que ya traían como aspectos nuevos vinculados con la información del texto. En la reconstrucción se entrelaza la proyección de lo conocido con la incorporación de lo nuevo: “Estamos seguros que resolvía de los jefes de la familia...; Ordenaba...; (decía) ¡Hay que dividir las chacras!”. Ésta última intervención constituye una dramatización de la situación. Vemos que la escasa información del texto ayuda a dar un “toque” contextualizado a la recreación de la autoridad guaraní. Parece que están armando una representación de esta figura de autoridad integrando lo nuevo con lo viejo. Hay una recreación de la situación a la que se refiere el texto, en la cual los alumnos van más allá de la caracterización proporcionada por el texto.

En síntesis, por un lado, los alumnos otorgan significado a las ideas expresadas en el texto sobre los jefes guaraníes a partir de sus conceptualizaciones acerca de distintos tipos de autoridad, que forman parte de los marcos asimiladores desde los cuales interpretan el texto. Por otro lado, y al mismo tiempo, los alumnos asimilan información

del texto y al integrarla con lo conocido van enriqueciendo sus nociones sobre la autoridad-.

Veamos qué ocurre en las dos entrevistas realizadas con el mismo texto, en los fragmentos en que los entrevistados comentan la frase referida a la intervención del jefe de la aldea cuando las familias no se ponían de acuerdo para el reparto de la tierra.

** Juan Francisco y Gabriel, (de 9 años, 4º grado, 2000):

Juan Francisco: Si una familia se peleaba... Mirá, por ejemplo (se para, se aleja y dramatiza una discusión) Ahí, donde hay árboles!! (cambia "de personaje") No.. no....!! Entonces lo arreglaba el jefe...

E.: ¿Por qué si (la tierra) era de todos, se peleaban?

Juan Francisco: Y, por el lugar...

Gabriel:- Claro...

Juan Francisco: Porque, imagináte: una zona de árboles, acá (va señalando). Allá está todo usado...y una zona de árboles que está buena... Entonces .. (dramatiza) Ahí vamos a cosechar, queda cerca de la aldea... ("Cambiando" de personaje) No, no, hay muchos árboles, dice una familia. Entonces viene el jefe y lo arregla: No, ahí, no, no van a cosechar ah., Cosechen en un lugar mejor..., váyanse más lejos...

Juan Francisco alcanza una interpretación aproximada: comprende que el jefe interviene ante algún conflicto en la elección de los terrenos para cultivar. Al mismo tiempo está "ampliando" con su imaginación una idea formulada en el texto en términos generales, la está llenando de contenido. Y lo hace en primera persona, dramatizando en la situación.

** Mariana y Mateo (9 años, 4º grado, 2000):

Mariana: El jefe ayuda, en el cultivo, en todo. Cuando algo no se podía arreglar entre ellos, y ya tampoco se ponían de acuerdo con los familiares, venía el jefe y arreglaba algunas cosas. Y tal vez algunas veces ayudaba a cultivar y le pedían que ayude a cultivar.

E: Qué cosas arreglaba cuando venía el jefe?

Mateo: Venía el jefe, porque se pueden pelear de a dos que están diciendo (dramatizando), No acá cultivo yo!, no acá cultivo yo!. Viene el jefe de la aldea y los.., no sé, que acá queda alguno y para allá se va otro a otro lugar.

Al igual que en la entrevista anterior, Mariana y Mateo reconstruyen la idea del texto, también ampliando con la imaginación y apelando a la dramatización. Estamos ante indicadores de que están construyendo representaciones sobre un aspecto de la vida de los guaraníes caracterizado en el texto; los alumnos se están aproximando a la Historia reconstruyendo vida en la lectura.

7.3. Escenas de lectura compartida de un texto sobre los jefes en la sociedad guaraní

El texto *Familias, aldeas, jefes* se refiere a diferentes aspectos de la autoridad política entre los guaraníes: modo de acceso al cargo y condiciones que debía cumplir, atribuciones y límites. El cargo de jefe político era hereditario, pero para ser aceptado se debía ser un buen guerrero, un buen orador y ser generoso; el jefe de la aldea se ocupaba de dirigir las empresas comunitarias para mantener la paz y desbrozar los terrenos (Gálvez, 1995). En cuanto a los límites del poder de un líder, por un lado, no podía dejar de cumplir los requisitos que lo destacaban y, por otro lado, no adquiriría jamás el derecho de ejercer coerción directa sobre el grupo (Roulet, 1993).

Presentaremos diferentes escenas de la lectura compartida de este texto con la intención de analizar cómo se aproximan los alumnos a figuras de autoridad con características muy diferentes de las autoridades que conocen.

Primera escena: ¿Había jefe de toda la selva?

Al comenzar la lectura compartida, luego de haber leído en silencio, los alumnos comentan que el texto trata “del poder del “*tuvichá*” y de los jefes de familia, y se desarrolla en siguiente intercambio:

Matías (pregunta a la maestra): Los jefes de la aldea, el jefe de la aldea, ¿era el jefe de la selva, de toda la selva, o nada más del lugar que elegían los jefes de familia para cosechar?

(...)

Tute: Que eran los jefes de la aldea, de donde vivían. Había aldeas, había tipo cinco aldeas, había cada jefe de aldea...

(...)

Matías: Lo que yo pregunto es si no había todo un jefe de la aldea que era el jefe de toda la selva.

Danielle C.: De todo el territorio que tenían los guaraníes.

Matías: como un presidente.

Docente: No...

Martín A. (interrumpiendo): Todavía no existía la democracia.

Al: Y tampoco les gustaba que les den órdenes.

Los alumnos están preguntando por la autoridad política en la sociedad guaraní, desde su conocimiento acerca de la existencia de figuras actuales de autoridad correspondientes a distintas jurisdicciones políticas. La pregunta inicial da cuenta de un esbozo de diferenciación, en tanto no hay una proyección que dé por supuesta la analogía con la actualidad. Finalmente, se termina explicitando la comparación y la búsqueda de lo igual y lo distinto. La duda explícita es un indicador de la diferenciación. Cabe señalar que las primeras intervenciones de los alumnos en relación con el texto son nuevas preguntas y comentarios sobre el mundo guaraní, que van más allá del texto: lo diferente, lo que llama la atención.

Segunda y tercera escenas: Son jefes que no dan órdenes

Pasamos a la interpretación y comentarios de esta característica peculiar de los jefes guaraníes, en primer lugar en relación con el jefe de familia:

Al.: Cada familia tenía su jefe.

Gabi: (leyendo) *Era una persona muy respetada que ofrecía consejos importantísimos, pero que en realidad no daba órdenes.*

Diego: ¿No daba órdenes o (algunas palabras que no es entienden) permisos?

Ezequiel: Por más que era jefe no podía dar órdenes.

(Varios alumnos hablan al mismo tiempo, no se entiende)

Al: Porque lo tienen que convencer.

AL: Tenía que convencerlos.

AL: Los tenía que convencer.

Al.: Haciéndose muy amable.

El texto se refiere a un jefe que no da órdenes; se trata de una información que niega una atribución central de una figura de autoridad en la actualidad. Y se trata de una atribución que forma parte de las nociones infantiles sobre los jefes (Olmo, 1994). Sin embargo, los alumnos recortan claramente y con rapidez esta información. La intervención “*por más que era jefe no podía dar órdenes*” supone una analogía implícita con la idea de una autoridad que sí ordena: el *pero* nos da la pauta de que subyace una contraposición. En tanto hay una diferenciación, los alumnos están concibiendo nuevas figuras de autoridad, con distintos atributos. En otras palabras, están estableciendo una diferenciación conceptual a partir de la lectura.

Por otra parte, los alumnos incorporan la idea de que el jefe tenía que convencer a los suyos, idea que en el texto está explicitada para el jefe de aldea. Ahora bien, un alumno introduce un atributo peculiar: la actitud de amabilidad. Veamos el párrafo del texto de donde los alumnos están interpretando estas características del jefe de la aldea o tuvichá:

El tuvichá no podía dar órdenes directamente, sino que tenía que convencer a los suyos, por eso era tan importante que fuera buen orador: un tuvichá que no supiera hablar bien en público era algo impensable. Es que los guaraníes no eran gente a la que le gustara las órdenes; aunque fueran muy solidarios con sus parientes y amigos y la familia y la aldea tuvieran para ellos una importancia enorme, eran al mismo tiempo tipos muy independientes, dueños de sus propias vidas. Se los podía convencer con buenos argumentos, pero mandonearlos no llevaba a ninguna parte.

Gabriel: Que tenía que hablar bien, tenía que saber hablar bien.

Anabella: Para comunicarse con otros.

(Hablan varios alumnos a la vez)

Danielle C.: Para convencer.

Andrea: Porque si no las personas normales, que no eran los jefes de familia, ni nada, podían decir "este es malo, no puede ser jefe de aldea".

Martín S.: Porque ellos tenían que saber hablar en público, porque los guaraníes no hablaban mucho en público.

(...)

Alexis: (lee del texto) *No eran gente a la que le gustaran las órdenes.*

(...)

Ana: (Lee) *Un tuvichá que no sup... (se traba y se detiene) supiera hablar bien en público, era algo impen... (se traba)*

Docente: Impensable.

Diego: Porque tenía, él era muy amable, se tenía que mostrar muy amable..., y tenía que resolver problemas. (...) Y el que tiene que resolver problemas, tiene que hablar bien.

(...)

Magalí: Que si el tuvichá hablaba mal era como una orden. Si hablaba mal, era como una orden que les daba. (...) Porque si yo te hablo a vos bien, eh, está bien, todo bien. Suponéte: ellos dos se pelearon, y vos los querés arreglar, (...) y vos le hablás bien, no le gritás para que, para...

AL: Obligarlos.

Magali: Para que haya más lío.

(...)

Tute: Yo te puedo decir a vos... (...) Pero a los guaraníes no les gustaban las órdenes. Acá dice.(Lee un fragmento del texto) *Es que los guaraníes no eran gente a la que le gustara las órdenes; aunque fueran muy solidarios con sus parientes y amigos, y la familia y la aldea tuvieran para ellos una importancia enorme, eran al mismo tiempo tipos muy independientes, dueños de sus propias vidas.*

Ari: Que no les gustaban las órdenes.

(...)

Al.: Los tenía que convencer.

Dani: Como a los guaraníes no les gustaba que les daba órdenes, él los tenía que convencer de... de...

(Se superponen)

Al: Tenía que hablarles bien.

Al: Tenía que ser buen orador.

Al igual que para el jefe de familia, los alumnos recuperan rápidamente la idea de que el jefe de la aldea no daba órdenes, sino que “los tenía que convencer”. Ahora bien, cuando los alumnos despliegan esta última idea no le dan el sentido explicitado en el texto de dar buenos argumentos, sino que el “hablar bien” se interpreta con un sentido de amabilidad, de buen trato. Y los alumnos contraponen este “hablar bien” con la idea de dar órdenes, que parecen concebir como sinónimo de hablar o tratar mal, de gritar, imponer u obligar. Si bien el texto sugiere de algún modo esta contraposición entre hablar bien y “mandonear”, los alumnos la despliegan especialmente.

Hemos caracterizado una contraposición muy similar a la recién señalada en una investigación psicogenética sobre la noción de autoridad presidencial (Castorina y Aisenberg, 1989). En la conceptualización propia del primer nivel de desarrollo – predominante en niños de sectores medios de alrededor de 8 y 9 años-, el presidente manda, y el mando se expresa en ‘decir lo que hay que hacer’ (respecto de actos morales o sobre la resolución de problemas sociales), pero no incluye el dar órdenes en sentido estricto. Para estos niños dar órdenes tiene una connotación negativa: involucra compulsividad, inapelabilidad y arbitrariedad; justamente (al igual que en la escena de la clase), los ejemplos de órdenes que dan guardan relación con un trato carente de amabilidad. Además, los niños de este primer nivel no conciben la obligatoriedad de obediencia: la gente le hace caso al presidente porque es razonable o bueno lo que dice (Castorina y Aisenberg, 1989).

Es posible que los alumnos asimilen sin inconvenientes que los jefes guaraníes no daban órdenes por tratarse de una característica que guarda relación con una conceptualización de la autoridad política que tuvieron o tienen. Es decir, sería una característica de la autoridad más llamativa para la mirada adulta que para los niños.

Cuarta escena: ¿quién podía ser jefe de familia?

En un momento de la clase, la maestra pregunta qué más encontraron en el texto sobre el jefe de familia, a partir de lo cual se desarrolla la siguiente escena:

Pete: Que el jefe de familia tenía que ser o el más viejo de la familia, o el más sabio.

Docente: ¿Eso dónde dice? A ver. Muéstrame.

Pete: Acá... (murmurando, busca en el texto) Por acá.

(Pasan unos segundos)

Docente: ¿Alguien más lo encontró? ¿Por qué no lo ayudan a buscar?

Martín S.: O el más hábil.

(...)

Melanie: ¡Acá dice! ... (lee en voz alta:)

Melanie lee la primera oración del último párrafo del texto, que es la siguiente:

Cuando un jefe de *tevy* moría, generalmente ocupaba su cargo un hijo o quien resultara más capaz de su familia y muchas veces pasó que un hombre común llegara a jefe por su mérito en la guerra.

(...)

Maia: Que cuando el que era el jefe de familia, el hijo, cuando se moría el que era jefe de familia, el hijo iba a ser.

AL: O el más sabio.

Al: No, el hijo o el más sabio.

Al: No, no.

Al: El más viejo o el más sabio.

Al: O El que tenía más mérito en la guerra.

Martín S.: Un hombre que puede ser común, eh...

Daniel Z: O el más capaz de su familia.

Maia: Común porque a veces el jefe de familia iba a ser el hijo del que había muerto.

Revisemos qué ocurre en esta escena. Pete comienza aludiendo a una característica del jefe de familia planteada como suposición en clases anteriores, y que no concuerda con la información del texto. Pareciera pensar que eso es lo que dice el texto, y busca dónde lo dice. Con la intervención docente que promueve relecturas y la discusión, algunos alumnos incorporan en sus reconstrucciones nuevos atributos sobre el jefe de familia; en cambio otros alumnos siguen sosteniendo las suposiciones que tenían antes de leer. En este sentido afirmamos que no se produce una contrastación objetiva ni *automática*

entre ideas previas e información del texto. La misma situación de lectura muestra la heterogeneidad entre los alumnos. Algunos se quedan en lo viejo y atribuyen al texto sus ideas iniciales, son casos en los que predomina la asimilación deformante. Otros alumnos incorporan parcialmente información, entremezclando o yuxtaponiendo lo nuevo y lo viejo. Finalmente, hay alumnos que acomodan sus ideas en función de los aportes del texto, en tanto entienden que cuando muere un jefe de familia lo puede suceder el hijo, alguien con mérito en la guerra o especialmente capaz. La reformulación de ideas previas en función de información que no concuerda con ellas requiere un trabajo particular que no todos los alumnos realizan al mismo tiempo.

Quinta escena: el tuvichá tenía muchas esposas

En un momento de la clase, una alumna introduce una nueva idea leyendo la primera oración del siguiente párrafo, cuya lectura completa la maestra:

La influencia del *tuvichá* crecía por sus alianzas con otros linajes gracias al parentesco político que hacía con sus muchos casamientos; tener muchos parientes de esta manera era una de las bases del poder del jefe, que así era apoyado por una gran cantidad de cuñados y suegros.

Veamos los comentarios de los alumnos:

AL: Ah, sí! Ellos tenían muchas esposas.

Danielle C.: Se casaban mucho.

Al: Como Abraham.

Docente: ¿Por qué era importante que los jefes de la aldea tuvieran muchas esposas?

(varios hablan a la vez; se pierden algunas intervenciones)

Ari: Así tenían más hijos.

Brian: Para tener más cultivos.

Al.: Le daban un pedazo más grande...

Brian: Tenía un territorio más grande para cultivar.

Maia: Que como las mujeres cultivaban, entonces si había más mujeres, cultivaban más.

Docente: Había otra razón que la acabamos de leer, que yo se las leí.

Melanie: Que dice que... (leyendo) *tener muchos parientes de esta manera era una de las bases del poder del jefe.*

Al: Porque lo apoyaban los suegros, los cuñados.

AL: Claro, porque lo apoyaban.

Los alumnos recuperan sin sorprenderse que los jefes tenían muchas esposas, y señalan que es “como Abraham”. Se trata de una comparación con otro contexto histórico ya conocido – es un conocimiento previo compartido- que permite tomar con naturalidad una costumbre extraña a la cultura de los alumnos. El conocimiento de algo similar en otra cultura ayuda a comprender y a aceptar costumbres diferentes. Al parecer, cuanto mayor es la diversidad de formas de vida conocidas se hace más fácil aceptar nuevas diversidades.

No es claro qué comprenden los alumnos sobre las relaciones entre los matrimonios y el poder del jefe. Las primeras respuestas (más esposas e hijos, más gente para trabajar y mayor territorio) se apoyan en contenidos aprendidos anteriormente en la lectura del texto “Tierras comunales...”. Es preciso que la docente remita nuevamente al texto para que contemplen nuevos aspectos. Los datos disponibles no son suficientes para caracterizar qué aproximación alcanzan los alumnos acerca de las relaciones entre los matrimonios y el poder.

Sexta escena: si no estaban conformes, ¿echaban al jefe o se iban?

Los alumnos van formulando distintos interrogantes sobre el jefe de la aldea. En un momento un alumno pregunta qué pasaba si el jefe favorecía siempre a su familia, lo cual abre una discusión sobre qué ocurriría. Nuevamente queda claro que el objeto de conocimiento para los alumnos es el mundo de los guaraníes y van más allá de lo que dice o puede sugerir el texto. Pasemos a esta nueva escena de la clase, en el momento en que la docente devuelve al grupo el interrogante planteado por un alumno:

Docente: ¿Qué pasaba si un jefe de la aldea (...) le daba siempre la razón a su familia?

Al: No podía ser.

Al: No podía.

(Hablan varios alumnos juntos)

Docente: ¿Por qué? ¿Ustedes saben lo que podía pasar?

Al: Sí, los guaraníes se iban a enojar.

(Siguen hablando algunos a la vez)

Docente : Sh, sh. A ver, ¿quién leyó? (a una alumna) Dále.

Danielle C.: Que lo echaban de... de la guara.

Docente: ¿Qué echaban al jefe de la aldea, de la aldea? ¿Dónde dice eso, a ver?

Martín A: Tenía que ser imparcial.

En respuesta a la pregunta de la maestra, Danielle C. encuentra y lee el siguiente fragmento del texto:

La gente de la aldea, por su parte, no estaba obligada a quedarse con un jefe: si no le gustaba cómo el *tuvichá* organizaba las cosas, no se andaba con discusiones, sino que el linaje disconforme se mandaba a mudar para agregarse a otra aldea o para formar una nueva.

Docente: Entonces ¿quién se iba de la aldea?

(Discuten varios alumnos a la vez, no se entiende la grabación)

Al: El tuvichá.

Al: El tuvichá.

Al: No, los familiares.

AL: No, la familia.

Maia (dirigiéndose a la maestra): Pero Silvia, para mí que se tenía que ir el tuvichá...

Al: No, porque él era el jefe.

Melanie: Silvia, ¿y si se iban todos?

(...)

Docente: ¿Estamos? No se iba el jefe de la aldea, no pasaba como pasa con los presidentes ahora... O con los ministros del gabinete.

(...)

Pete: (señalando el texto) Acá dice que tenían que estar despiertos, porque si no los dejaban solos o algo así.

Docente: ¿Cómo?

Alumno: (Aclarando lo que dijo Pete) No les gustaba quedarse solos.

Pete: No.

Docente: A ver ¿dónde dice?

Pete: Acá, en... en... (Pasan unos segundos, busca en el texto)

Docente: Acá dice, acá lo encontré (lee un fragmento) *Así que los tuvichá tenían que ser bien despiertos si no querían quedarse solos.* ¿Qué querrá decir eso?

(Varios alumnos responden de manera simultánea, se pierden intervenciones)

Daniel Z.: ¡Ah! Que tenían que ponerse las pilas, porque si no los echaban.

Andrea: Para que no se vayan todos.

Estamos ante una idea del texto difícil de aceptar desde el *mundo de los alumnos*. En una primera lectura, interpretan que si los guaraníes no estaban conformes con el jefe, lo echaban. Es otro caso en que los alumnos no pueden contrastar sus ideas con la información del texto, porque ellos construyen una representación en función de lo que les resulta coherente. Los alumnos van construyendo representaciones sobre el mundo guaraní; la construcción está signada por la búsqueda de sentido. La situación representada tiene que ser aceptable, racional, desde el punto de vista de los propios alumnos, desde sus conocimientos y valores. Comienzan con una representación distante del texto: ante la disconformidad con el jefe, los chicos sostienen que lo echan a él y no, de acuerdo con el texto, que se va la familia disconforme; están respondiendo desde lo que les parece más razonable. Desde los marcos de asimilación de los alumnos, es más consistente pensar en una sustitución del jefe, que en una mudanza de la gente a otro lugar; parece más aceptable y al mismo tiempo más justo.

La intervención docente ayuda a los alumnos a controlar y a ajustar la interpretación; con lo cual la idea del texto se torna observable, pero algunos alumnos la cuestionan “para mí que se tenía que ir el tuvichá...”. En este caso, varios alumnos se aproximan a la idea del texto, pero no les cierra un aspecto del mundo guaraní. No están cuestionando al texto ni al autor, están pensando y valorando la situación histórica desde el mundo de hoy. Los alumnos van construyendo representaciones sobre la vida de los guaraníes que integran, pero sobre todo yuxtaponen, conocimiento nuevo, contextualizado, con conocimientos que ya tenían sobre el mundo social. Ni bien entienden una nueva idea, algunos alumnos formulan nuevas preguntas, que reflejan de modo explícito o implícito comparaciones con la actualidad. Otros alumnos avanzan en la comprensión; algunos incluso, como Pete, vuelven solos al texto y comparten una idea que le resultó interesante sobre el tema en discusión. El final de la escena muestra la heterogeneidad propia de un grupo escolar: un alumno sigue sosteniendo que echaban al jefe y otro que se iban todos.

En síntesis, a lo largo de las situaciones reseñadas los alumnos están aprendiendo: están comenzando a reconstruir una nueva figura de autoridad. En este trabajo se ponen en juego las conceptualizaciones previas sobre la autoridad y se van incorporando nuevos atributos. La reconstrucción supone una interacción entre lo nuevo y lo conocido, un inter-juego o “tironeo” de proyecciones y de ajustes. En algunos aspectos predomina la proyección, la asimilación deformante, que se manifiesta en distorsiones u omisiones en la lectura; es frecuente que los alumnos ignoren información del texto que no es compatible con sus ideas. En otros aspectos predomina la acomodación, con el ajuste de las interpretaciones. En este interjuego están involucradas comparaciones, a modo de un “rastreo” que va marcando qué es igual y qué es distinto entre las figuras de autoridad conocidas y la nueva.

7.4. Conclusiones del análisis presentado

Las escenas analizadas ofrecen evidencias de que los alumnos están aprendiendo en las prácticas de lectura compartida: están construyendo representaciones sobre las situaciones del mundo de los guaraníes que antes de leer no conocían. Para construir estas representaciones históricas, los alumnos ponen en juego sus marcos de referencia, que incluyen sus nociones o conceptualizaciones sobre el mundo social e histórico. Estas conceptualizaciones son herramientas intelectuales que permiten dar sentido y organizar hechos y, al mismo tiempo, pueden enriquecerse en este trabajo.

Efectivamente, en las escenas analizadas, además de aprender sobre los guaraníes, pareciera que los alumnos enriquecen sus conceptualizaciones sobre el mundo social: logran una aproximación a vínculos en la organización social regidos por el principio de reciprocidad; se aproximan a la idea de distribución equitativa de los bienes en una sociedad. Asimismo encontramos indicios de construcción conceptual por diferenciación, en tanto están comenzando a concebir una nueva figura de autoridad. En este trabajo se ponen en juego las conceptualizaciones previas sobre la autoridad y se van incorporando nuevos atributos. Remarcamos que la asimilación de información de un texto es solidaria –y posibilita– el avance en la construcción de conceptos. La reconstrucción supone una interacción entre lo nuevo y lo conocido, un inter-juego o “tironeo” de proyecciones y de ajustes. En algunos aspectos predomina la proyección, la

asimilación deformante, que se manifiesta en distorsiones u omisiones en la lectura; es frecuente que los alumnos ignoren información del texto que no es compatible con sus ideas. En otros aspectos predomina la acomodación, con el ajuste de las interpretaciones. En este interjuego están involucradas comparaciones, a modo de un “rastreo” que va marcando qué es igual y qué es distinto entre las figuras de autoridad conocidas y la nueva.

Para que los alumnos aprendan en la lectura tienen que reconstruir el mundo histórico de los textos desde sus marcos de referencia. En consecuencia, las proyecciones y las analogías implícitas o explícitas no controladas (o anacrónicas) son esperables y hasta deseables, dado que forman parte del proceso de aprendizaje de la Historia, son indicadores de involucramiento intelectual. Cabe recordar que los marcos de referencia de los alumnos no están conformados solamente por nociones ligadas a su propio medio social, sino que también incluyen aspectos de otras sociedades conocidas, de distintas épocas, y que en la apropiación de la Historia los alumnos ponen en juego tanto la comparación entre presente y pasado, como entre distintos pasados (Lautier, 1997a, 2001). Podemos pensar en la construcción progresiva de un marco de referencia con un repertorio cada vez más amplio de mundos y situaciones sociales posibles.

En las escenas analizadas encontramos indicadores de que los alumnos están pensando en situaciones del mundo guaraní. Para eso usan sus conocimientos y lo que pueden ir tomando del texto hasta que les cierra una idea. Cuando algo les resulta obvio no apelan al texto. Es frecuente que los alumnos ignoren partes del texto porque nos les hace falta para cerrar una representación coherente, ya tienen una representación que los satisface, que puede ser muy diferente de las ideas expresadas en el texto.

Algunas de las intervenciones docentes analizadas orientan con la relectura a atenerse más al texto, promoviendo en los alumnos un esfuerzo de descentración y de acomodación. En la práctica de lectura compartida la vuelta al texto se realiza cuando los alumnos ya están recreando el mundo del texto y construyendo representaciones históricas. Es por eso que se trata de una práctica que permite conciliar la imaginación y la recreación, con la rigurosidad en la lectura que promueve la contextualización histórica. Es un modo de articular la transmisión con la construcción de conocimiento histórico.

CAPÍTULO 8: LA LECTURA DE LOS TIEMPOS EN UN TEXTO DE HISTORIA.

“No entendía nada, hasta que me di cuenta de que iba y venía en el tiempo.”

Lucía (17 años), al terminar de leer un libro de Historia para adolescentes.

Este capítulo toma como objeto la comprensión que alcanzan alumnos de 6° y 7° grados acerca de diferentes aspectos temporales en la lectura del texto “El origen de la población del territorio argentino”, realizada en el marco de entrevistas clínico-didácticas -correspondientes a dos trabajos de campo sucesivos, cuyo diseño hemos caracterizado en el capítulo 4. Allí también hemos anticipado que nuestro proceso recursivo de análisis de los protocolos nos llevó a enfocar las interpretaciones del texto vinculadas con diferentes aspectos relativos a *los tiempos en la Historia* y a *los tiempos en el texto*, en torno a los cuales hemos recortado y desplegado diferentes dimensiones de análisis, que sistematizaremos en este capítulo en dos partes.

En la primera parte abordamos las aproximaciones de los alumnos al tema global del texto, es decir, las reconstrucciones que realizan de los cambios a través del tiempo en el poblamiento del actual territorio argentino. La segunda parte del análisis enfoca reconstrucciones de ideas específicas del texto vinculadas con diferentes aspectos temporales, que suponemos guardan relación con las concepciones de los alumnos sobre las características de un texto histórico, emparentadas con sus concepciones acerca de la Historia.

Para enmarcar los análisis, comenzaremos presentando una caracterización del texto.

8.1. Consideraciones sobre el texto “El origen de la población del territorio argentino”⁴⁴

Se trata de un texto de manual para quinto grado, con una estructura expositivo-narrativa frecuente en los textos escolares de historia. Es un texto aparentemente sencillo, que en dos páginas presenta sintéticamente el proceso de poblamiento del territorio argentino: luego de una frase introductoria que anticipa su temática, el texto desarrolla un proceso histórico sobre los cambios a través del tiempo en la conformación de la población del territorio argentino, desde las sociedades aborígenes hasta fines del S. XX. La mayor parte del texto está escrito en tiempos verbales correspondientes al pasado, salvo en algunas frases que recurre al tiempo verbal presente. Enunciamos a continuación los temas incluidos y su organización en el texto.

- El primer párrafo comienza con una oración introductoria que presenta el tema general del texto, a saber: “La población argentina se formó, a lo largo de la historia, con el aporte de la población aborígen y de habitantes procedentes de distintos países.” El párrafo continúa con la distribución de grupos aborígenes en diferentes zonas del “actual territorio argentino” antes de la llegada de los conquistadores españoles.
- El segundo párrafo trata de los cambios en la población a partir de la conquista y durante la colonia: el ingreso de españoles, la disminución de la población aborígen (enunciando tres factores explicativos), el mestizaje.
- El tercer párrafo se refiere a la introducción en la colonia de esclavos africanos; estableciendo en la última oración una relación con “la actualidad”: alude a la presencia de descendientes de esclavos africanos en Brasil y E.E.U.U.- utilizando por primera vez en el texto el tiempo verbal presente.
- El cuarto y el quinto párrafos caracterizan la inmigración masiva de fines del S. XIX y principios del S. XX. Entre ambos, y al final de la primera página del texto, hay una foto cuyo epígrafe -escrito en tiempo verbal presente- define

⁴⁴ Disponible en el anexo iii-iv.

migraciones internacionales y explicita que la foto muestra la llegada de europeos al puerto, hacia 1890.

- El sexto párrafo es sobre las migraciones internas a partir de 1930, con una oración en tiempo pasado, a la cual le sigue una oración en tiempo verbal presente, en la que se define *migración interna*.
- El séptimo párrafo caracteriza la inmigración de países limítrofes desde 1950.
- El epígrafe final, casi a nivel de octavo y último párrafo, introduce “Los principales grupos migrantes que han llegado a nuestro país en los últimos años” provenientes de países asiáticos y de América Latina. Salvo el verbo de la frase recién citada, los verbos del epígrafe están en tiempo presente.

Tal como se observa, la estructura general del texto responde a un ordenamiento cronológico de pasado a presente, en función de la sucesión de distintos movimientos migratorios que conforman el proceso de poblamiento. No obstante, el texto incluye algunas frases que establecen -de modo más o menos explícito- relaciones entre pasado y presente. Efectivamente, en primer lugar, la primera oración introduce el tema general del texto presentando una situación que es el resultado de cambios a través del tiempo, y en este sentido, desde el punto de vista cronológico, se ubica al final del recorrido temporal que aborda el texto. En segundo lugar, la expresión “actual territorio argentino” -utilizada en el texto para indicar la ubicación de los grupos aborígenes antes de la conquista española- lleva implícita una relación con el presente (del autor y de edición del texto). Por último, el tercer párrafo introduce una referencia explícita a “la actualidad”, que conlleva una relación de continuidad involucrada en el concepto de descendencia -y, además, supone considerar nuevamente el presente del autor y de edición.

Otras características del texto que cabe señalar, son las siguientes: a) aborda un proceso global que, además, no está centrado en la historia política, pilar de la historia tradicional; b) presenta algunos vaivenes temporales en lugar de ceñirse al avance cronológico estricto y lineal predominante en los textos tradicionales y c) se trata de un

texto largo para un manual de escuela primaria, cuyos textos suelen tener como máximo una página.

Además, tomamos un aspecto (relevante para nuestro análisis) relacionado con el proceso al cual alude el texto, remarcado por nuestra colega Mirta Torres. “En el texto se designan espacios múltiples: lugares distintos vistos en diferentes momentos de la Historia; un mismo lugar observado en diferentes épocas; espacios políticamente distintos desarrollados en un mismo espacio natural. Todos ellos, por otra parte, valorados desde la posición del enunciador que deja sus huellas en diversos momentos del texto” (...) “Se nombra también, párrafo a párrafo, el ‘territorio argentino’, ‘el actual territorio argentino’, el ‘Virreinato del Río de la Plata’, ‘la Argentina’ y ‘nuestro país’, contraponiéndolos, de algún modo, a los diversos lugares de procedencia de los distintos grupos migratorios, lugares que aparecen designados en los párrafos del texto y en los epígrafes de las dos imágenes que lo acompañan” (Torres, 2003).

La versión del texto que se ha empleado en las entrevistas –al igual que en las clases y también la incluida en el anexo- es una reproducción que tiene dos diferencias respecto del original del manual. Por un lado, la reproducción no incluye las actividades para el alumno propuestas en el manual al costado del texto central. Por otro lado, la reproducción tiene agregada una nota manuscrita con las siguientes referencias bibliográficas: nombre del manual y editorial, autores, año de edición.

8.2. Los tiempos y los cambios en la Historia

Abordamos aquí las aproximaciones de los alumnos al proceso de poblamiento del actual territorio argentino desplegado en el texto. Tal como señalamos, para el desarrollo de este análisis, privilegiamos, por un lado, las respuestas de los alumnos a las preguntas abiertas de la primera parte de la entrevista –en tanto dan cuenta de cómo encaran ellos la reconstrucción del texto- y, por otro lado, sus respuestas a las preguntas específicas sobre el tema y el orden de ideas en el texto, generalmente planteadas en la parte final de la entrevista. Estas respuestas nos permiten aproximarnos a la comprensión que alcanzan los alumnos al tema tratado en el texto, después de la lectura compartida realizada a lo largo de toda la entrevista.

Consideramos dos aspectos en la comprensión de los cambios en el tiempo, que abordamos en forma sucesiva. En primer lugar, caracterizamos las aproximaciones de los alumnos al proceso de cambios en la conformación de la población. En segundo lugar, enfocamos “lo que no cambia” desde la perspectiva de los sujetos entrevistados, vinculado al modo en que interpretan las jurisdicciones político territoriales - mencionadas o implícitas en el texto- en las que se enmarcan los cambios en el proceso de poblamiento. En este último caso, se trata de interpretaciones que consideramos “tamizadas” por la representación social de la *Argentina eterna* (que caracterizaremos más adelante).

8.2.1. Los cambios en la conformación de la población.

Es notable la heterogeneidad entre los alumnos entrevistados en la comprensión del texto. En doce alumnos (del total de 19) encontramos indicadores que nos permiten inferir alguna aproximación a la idea del proceso histórico caracterizado en el texto. Estos indicadores se presentan entramados en los relatos por medio de los cuales los alumnos caracterizan el contenido del texto, dando cuenta de la puesta en juego de una modalidad narrativa de comprensión (Lautier, 2006).

Enunciamos a continuación los indicadores recortados, como marco para la lectura de las *descripciones analítico-interpretativas* de las interpretaciones de nuestros entrevistados:

- explicitación de una sucesión de cambios en la conformación de la población (en oposición a expresiones que refieren a un conjunto indiferenciado de inmigrantes).
- articulación de los cambios con la interpretación de los indicadores temporales cronológicos del texto (con mayor o menor ajuste).
- presentación ordenada de movimientos de población y/o de cambios en la conformación de la población, sobre la base de nexos (“y después...,y después”)
- reconstrucción de relaciones implícitas de continuidad y cambio, sea por referencias explícitas o por el uso de tiempos verbales que dan idea de continuidad.

- establecimiento de relaciones de causalidad –y/o de razonamiento contrafactual– para argumentar características sobre el proceso de conformación de la población.
- establecimiento de relaciones (más o menos pertinentes) con hechos históricos que no están mencionados en el texto.

Presentamos a continuación los fragmentos de protocolos seleccionados, articulados con las *descripciones analítico-interpretativas* que dan cuenta de las reconstrucciones que alcanzan los alumnos acerca de los cambios en la conformación de la población a través del tiempo, comenzando por los que más se aproximan al proceso caracterizado en el texto.

**** Belén (6° grado, 2003)** Al inicio de la entrevista va comentando el contenido del texto, apoyándose en sucesivas miradas o relecturas rápidas. Transcribimos un extracto de este barrido inicial:

Belén: El texto habla principalmente sobre la llegada de inmigrantes hacia la Argentina. (...) los aborígenes que había antes, dónde se asentaban. Y también de cuando llegaron en la conquista europea (...) También, que en la Argentina introdujeron esclavos africanos. (...) También te cuenta de la llegada masiva de inmigrantes que eran europeos principalmente. (...) (Da vuelta la hoja) De este lado te cuenta que las primeras décadas del siglo veinte muchos inmigrantes vinieron atraídos por la economía. También en mil nueve treinta se produjeron movimientos de las provincias hacia la ciudad de Buenos Aires (...) Y acá (señalando el párrafo correspondiente) te cuenta que vinieron también muchos hacia Argentina de países limítrofes (...). Y acá (señalando el epígrafe final) también te cuenta que vinieron grupos grandes de países asiáticos como Corea y Taiwan, por ejemplo, y estos grupos traían su arte, sus... costumbres, su cultura y todas esas cosas.

E.: Decime una cosa, Belén. Vos dijiste al principio que el texto cuenta de los inmigrantes que llegan a la Argentina, ¿sí? Entonces vos dijiste "y también habla de los aborígenes y... y de la conquista". ¿Por qué en el mismo texto habla de los inmigrantes y también de los aborígenes y de la conquista?

Belén: Porque la primera llegada de inmigrantes acá, en la conquista europea fueron, digamos como que fueron como si fueran inmigrantes. Y que eso provocó que, como hubo luchas entre españoles y aborígenes, porque los aborígenes se asentaban en el territorio americano. Y eso produjo una, se murieron muchos de ellos y ahí es... como que se asentaron acá los españoles y

ahí, viste, empezó a... provocó un cambio y después.. Después fue la Revolución de Mayo y así. Y ahí después de ese tiempo empezaron a llegar inmigrantes de otros países para asentarse acá. Pero si los españoles nunca hubieran llegado acá tal vez hubiese sido diferente. Y si los aborígenes no hubiesen sido matados, por ahí los españoles se... no hubiesen provocado ningún cambio y muchas cosas no hubieran sido como fueron.

Belén comienza con una idea general sobre el tema del texto y luego hace un barrido ordenado, en el que recupera la sucesión de todos los cambios en la población caracterizados en el texto, tomando con precisión algunos indicadores temporales. Cuando se le pregunta por el tema que atribuyó al texto, lo fundamenta desplegando un relato que articula contenidos del texto con conocimientos históricos ausentes en el texto (como la Revolución de Mayo). A medida que avanza en el relato, Belén explicita relaciones entre los diferentes hechos mencionados, dando cuenta de un entramado que articula continuidad y cambio a través del tiempo, en el sentido de que enfatiza la interrelación entre diferentes momentos históricos, incluyendo relaciones de causalidad: lo que va pasando marca lo que sigue. Cuando dialogamos sobre la frase introductoria del texto -cuestión que retomaremos en la segunda parte del capítulo - Belén comenta:

"...te dice de los que vinieron de otros países, pero está hablando de la población argentina, la actual se formó (...) con los aborígenes y los habitantes de distintos países. (...) Te dice que se formó de a poco. La población argentina, la actual, digamos, se formó a lo largo de la historia con los aborígenes y los habitantes de otros países. (...) Los aborígenes estaban hace mucho y los habitantes, o sea, siguen viniendo pero viniendo hace un tiempo. Pero ahora, los descendientes, los hijos, los nietos, todos esos forman la (población). Si tal vez, por ejemplo, si no hubiesen llegado los habitantes de distintos países, tal vez la población argentina sería diferente. Tal vez seríamos aborígenes...

Belén se refiere a la población actual como resultado de un largo proceso. En su explicación hay indicadores de que concibe el transcurso del tiempo con muchos momentos diferenciados; además, incluye un razonamiento contrafactual: sin los cambios que se produjeron a través del tiempo hoy la población sería diferente. Es decir, está pensando en un entramado de relaciones temporales que supone el proceso de conformación de la población que llega a su propio presente.

Veamos la parte final de su entrevista:

E.: Si tuvieras que contarle a alguien de qué se trata el texto, Belén, ¿qué le dirías?

Belén: Se trata de cómo se originó la población del territorio argentino. De los que vinieron, de los cambios que produjeron en la población, de los movimientos que hubo, de los asentamientos que también hubo en las ciudades...

E.: ¿Te parece que los que escribieron el texto pensaron en algún orden?

Belén: Sí, primero te hablan de, primero te habla de cuando no había llegado ningún inmigrante, digamos. Después te habla de la conquista, después te habla de mil ocho sesenta a mil nueve veinte, (da vuelta la hoja) después te habla de mil nueve treinta, mil nueve cincuenta y después ya te habla de los últimos años. Te va como si fuera un, una recta de tiempo, digamos.

Belén va armando una idea que expresa con claridad la temática del texto, se refiere a diferentes movimientos que produjeron cambios en la conformación de la población; además caracteriza el orden de ideas recurriendo con precisión a los indicadores temporales del texto. Por último, cabe señalar que el entramado de relaciones temporales y causales es una reconstrucción de Belén que va mucho más allá de la información explícita del texto, en tanto éste –salvo en la oración introductoria- se limita a caracterizar una sucesión de movimientos de población. En el protocolo de su entrevista recortamos la conceptualización más elaborada de la noción de proceso histórico de toda la muestra.

En contrapartida, la mayoría de los alumnos que se aproximan a la caracterización del proceso de poblamiento expresan una sucesión de etapas. Comenzamos con los alumnos que, además, utilizan tiempos verbales que dan idea de continuidad o duración, que no están en el texto.

** Lisandro (6° grado, 2003):

Lisandro: (el tema) Sería el origen⁴⁵ de toda la población argentina. Te habla a través de los diferentes años que **fueron pasando** del comienzo de la población, del primer pueblo indígena que pobló la Argentina hasta los últimos años. Cómo **se fue poblando** de a poco con todo tipo de personas.

E.: ¿Y las ideas del texto cómo están ordenadas?

⁴⁵ En los fragmentos de protocolos subrayamos las palabras enfatizadas por quien las pronuncia. Usamos la "negrita" para resaltar algunos datos relevantes para nuestro análisis.

Lisandro: Te lo muestra desde los comienzos hacia... desde el pasado hasta el presente, te lo va tomando. Primero, te habla un poco cómo se formó. Te habla de los primeros indígenas que habitaban, de que llegan, de cuándo comenzaron los españoles, que varios murieron. Los esclavos, **cómo fueron llegando**. Entonces, después que... que llegaron muchos extranjeros a la Argentina últimamente. Muchos de diferentes nacionalidades. Después te dice que, como había más oportunidades de trabajo llegaban más personas. Después te habla de que hubo movimientos en esa misma población, migraciones internas. Después, te habla que gente de países limítrofes o vecinos también venían. Y después te habla que venía gente del otro lado del mundo, de Corea... de países asiáticos.

Lisandro logra una aproximación al tema y a la organización del texto: el sujeto de su relato es la población. Su reconstrucción da idea de una sumatoria de llegadas de personas a través del tiempo; a diferencia de Belén, no explicita relaciones con la actualidad ni interrelaciones que conformarían el proceso de poblamiento. Sin embargo, los tiempos verbales remarcados dan cuenta de una idea de proceso. Lisandro no recupera indicadores temporales del texto. Cabe señalar que ubica en el pasado a los movimientos “de los últimos años” que el texto presenta como del presente, cuestión que retomaremos más adelante.

** Marcela (7° grado, 2002), al inicio de la entrevista:

Que la población se formó a lo largo de varios años. Antes que llegaran los españoles había aborígenes, o sea, indios que vivían acá y que trabajaban la tierra. Entonces, cuando llegaron los españoles, disminuyó el número de aborígenes porque los hacían hacer trabajos forzados, y aumentó el número de africanos que usaban como esclavos. Y después, después se vinieron inmigrantes de otros países que estaban atraídos por la economía de la Argentina. **Y después de que vengan (...) seguían viniendo** de otros países pero empezaron a venir de los países limítrofes como Bolivia, Paraguay y de otras provincias, que eso se llamaba migración interna.

Marcela alcanza una aproximación a la idea de proceso de poblamiento, en tanto recupera del texto la mayor parte de las etapas de modo ordenado. Su reconstrucción es bastante ajustada y se basa sobre todo en información explicitada en el texto -que no está tomada de modo literal sino apropiada, y por ello en parte transformada-; Marcela integra en su relato conocimientos que van más allá del texto, como la idea de trabajos forzados o que “los indios de acá trabajaban la tierra”. No toma ningún indicador

temporal del texto, pero tiene una idea de sucesión que expresa con “y después”; además, la combinación de tiempos verbales con que se expresa da cuenta de una idea de continuidad articulada con cambios. Marcela finaliza este relato aludiendo a un movimiento que “se llamaba *migración interna*”, utilizando el tiempo verbal pasado donde el texto define en presente, cuestión que retomaremos más adelante.

** **Brian** (6° grado, 2003), cuando termina de leer, al comienzo de la entrevista:

En la primera parte te cuenta cómo se fue conformando la población argentina. Te dice que (leyendo:) *La población argentina se formó a lo largo de la historia con el aporte de la población aborígen y habitantes procedentes de distintos países*⁴⁶. Al principio habían muchos aborígenes y (...) disminuyeron la cantidad de aborígenes luego de la conquista de los españoles, cuando llegaron a la Argentina. También había bastantes indígenas af... eh... esclavos africanos que hacían los trabajos que no hacían los aborígenes en ese momento. (...)

(Mira el texto, da vuelta la página) En la segunda parte del texto te cuenta... *los inmigrantes que llegan en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX*. Dice que vinieron atraídos por la economía... En esa época en la Argentina se trabajaba mucho con la agricultura y la ganadería. También acá te cuenta de dónde venían. Dice que ellos (leyendo:) *La mayoría de ellos venían de Italia y España, aunque también hubo inmigrantes franceses, ingleses, suizos, alemanes*. Etc.

(...) Y la última parte dice que en mil nuev.. (Lee) *En la década del 1950 comenzaron a ingresar a nuestro país muchas personas procedentes de los países vecinos*. O sea, países limítrofes, por ejemplo Chile, Uruguay, Brasil...

Brian va armando su relato apoyándose en miradas al texto; es una estrategia empleada por algunos alumnos, que condice con el permiso de releer las veces que quieran durante la entrevista. Va intercalando sus comentarios con la lectura en voz alta de algunas frases de ambas páginas (“partes”) del texto; esta modalidad le permite considerar la mayoría de los cambios en la población mencionados, explicitando que se refieren a distintas épocas, para lo cual incluye indicadores temporales. Si bien se apoya bastante en el texto, incluye aportes que dan cuenta de la comprensión: la referencia a que los conquistadores llegaron a “la Argentina” -cuestión que retomaremos más adelante-, y el modo en que reconstruye los trabajos de los esclavos o el crecimiento de la economía en la época de la inmigración masiva.

⁴⁶ En los fragmentos de protocolos utilizamos la cursiva para indicar que los alumnos están leyendo en voz alta.

Cuando hacia el final de la entrevista le preguntamos por el tema y por cómo están ordenadas las ideas en el texto, responde:

- El texto se trata de cómo se fue conformando la población argentina a lo largo de las distintas décadas. Primero te cuenta cómo se conformó, cómo se fue conformando, que primero estaban los aborígenes y después te sigue contando (...) En distintas fechas te va mostrando... quiénes venían a Argentina o a otros países y por qué lo hacían.

- Me parece que está ordenado por las distintas, tipo fechas que fueron llegando, que fueron pasando las cosas importantes...que están relacionadas con la inmigración, la migración. Primero estaban los aborígenes y después llegaron los europeos y después los de limítrofes. Tipo te va contando las distintas fechas como fueron llegando. Más o menos está ordenado... por años...

Brian reconoce la estructura general del texto en relación con su tema central y recorta el ordenamiento temporal. Veremos más adelante que su idea de que está ordenado “más o menos por años”, guarda relación con una concepción peculiarmente estricta acerca del significado del orden cronológico.

** Maitén y Alberto (7º grado, 2002), al inicio del diálogo, cuando terminan de leer:

E.: ¿Qué quieren comentar del texto?

Maitén: Que en la década del treinta había migraciones internas, eso.

Alberto: Que se veían atraídos por la economía argentina que crecía.

E.: ¿Las migraciones internas se veían atraídas por la economía Argentina?

Alberto: No, las extranjeras.

Maitén: Claro. En 1930, las migraciones internas... Eran de las provincias, no sé, de las ciudades, de lugares urbanos, rurales a la ciudad. Eh, porque no, o sea, en el campo como ya no había tanto..., en el campo ya no seguían con el mismo eh...

Alberto: (tratando de ayudar a su compañera) ¿Trabajo?

Maitén: El sistema agro, ya no trabajaban con el sistema agroexportador porque, por la crisis del 30. Entonces, ahora había comenzado la industrialización de sustitución de importaciones. Como ya no había tanto trabajo en el campo tenían que migrar ...

E.: Y vos qué decías Alberto, de que venían a la Argentina.

Alberto: No, que los extranjeros de Bra, de Ame, de América Latina y algunos brasileños y así, venían a la Argentina porque se veían atraídos por el crecimiento ...de la economía.

E.: Aja, ¿pero eso es lo mismo de lo que estaba hablando Maitén?

Maitén: No. Antes... en la década, en 1800 o sea a fines de ...

E.: Pueden mirar el texto si quieren, todas las veces que quieran.

Maitén: (Mira la segunda página del texto) A fines de laa década de ehh diecinueve y a principios de la década del veinte. No, del siglo XX, hubo una gran masa migratoria hacia... a la Argentina, que se veían atraídos por el tema económico, porque Argentina tenía un fuerte crecimiento.

E.: ¿Cuándo dijiste que fue eso Maitén?

Maitén: A fines del siglo XIX.

Maitén y Alberto: Y principios del XX.

E.: Bien, qué más pueden decir del texto.

Maitén: Que a principios del... se descubrió América. Y los españoles ponían los indios a trabajar, a los aborígenes, para hacer el trabajo pesado y cuando no habían aborígenes trajeron los esclavos.

Alberto: Africanos, los esclavos africanos.

Maitén y Alberto inician su reconstrucción, sin mirar al texto, haciendo referencia a las ideas directamente relacionadas con contenidos de la secuencia sobre migraciones internas -en la cual se inscribió la lectura del texto-, como la crisis del modelo agroexportador o el proceso de industrialización; posiblemente el tema elegido se vincule con la intención de responder a supuestas expectativas de la entrevistadora.⁴⁷ Luego refieren a la primera parte del texto estableciendo una relación con el Descubrimiento de América, que no está mencionado en el texto. Más allá del orden en que los enuncian, consideran diferentes movimientos de población esforzándose (con titubeos) por ubicarlos temporalmente empleando los indicadores del texto. Este intento - a pesar de la impresión que generan en nuestra perspectiva adulta los errores que cometen- pareciera responder a una mayor aproximación al texto que la que alcanzan otros alumnos que los omiten o ignoran directamente. Por otra parte, cabe señalar la reiterada referencia a factores explicativos en la caracterización de los cambios que promueven los movimientos migratorios (el crecimiento de la economía y la industrialización como factores de atracción, la reducción del trabajo en el campo).

⁴⁷ La entrevistadora había observado todas las clases de la secuencia sobre migraciones internas y el proceso de sustitución de importaciones, en la cual la lectura del texto sobre poblamiento fue solo una introducción. Parte de las entrevistas realizadas, en el mismo período a alumnos del mismo grado, fue con un texto sobre la salida a la crisis de 1930.

Veamos un segmento del final de la entrevista, cuando se les pregunta por el tema y el orden de ideas del texto:

E.: ¿Me quieren decir, como una idea general, de qué se trata el texto?

Alberto: De cómo empezó una migración y cómo fue haciéndose ahora.

Maitén: Los cambios de la población. (...) De las diferentes fases que tuvo, o sea nuestro país, los cambios de la población. (...) Las diferentes etapas de la población Argentina.

(...)

Alberto: Sería la población argen, cómo se formó a lo largo de la historia su población.

E.: ¿Y cómo está ordenado el texto?

Alberto: Por etapas.

Maitén: Como si fuera un línea del tiempo.

Las respuestas son precisas: ambos alumnos alcanzan un visión general del tema del texto, recortando una idea de proceso de cambios en la población.

**** Jerónimo (6º grado, 2003), comienza la entrevista con una idea general:**

Lo que más resalta (es) los extranjeros que vinieron a la Argentina (...). Lo más importante es eso, que vinieron extranjeros.

Sin embargo, a poco de iniciada la entrevista introduce este breve relato:

Al principio estaban los aborígenes. Después vinieron los españoles y empezaron a formar la ciudad, todo y después se independizó. Y bueno, se fueron los españoles y es Argentina. Después se fue como... los extranjeros vieron que la Argentina era un país poderoso y se estaba poniendo fuerte y entonces vinieron los extranjeros a vivir acá.

En esta parte inicial de la entrevista Jerónimo, sin mirar el texto, arma un relato que sintetiza un proceso histórico en el que integra información del texto con conocimientos que ya tenía: si bien se refiere a la conformación de la población incluye también aspectos políticos de la historia argentina, ubicando al país como protagonista del relato. Cuando, a mitad de la entrevista, se le pregunta por los cambios en la población ya abordados, responde:

El texto es como una cronología. Primero Indígenas. Segundo Españoles. Tercero, murieron indígenas y vienen africanos. Cuarto, llegada masiva de extranjeros entre 1860 y 1920.

Jerónimo alude espontánea y explícitamente a la organización cronológica y, además, de modo muy sintético, se centra claramente en la dimensión de la población; es decir, parece reconocer el tema específico del texto. Por último, en relación con el sentido de la oración introductoria, afirma:

Que (relee la oración completa en voz alta). Dice que la población, como que se fue formando el país, con extranjeros que fueron viniendo.

Jerónimo está pensando en un proceso de conformación y nombra dos sujetos: el país y la población del país. No es claro si establece una relación entre ambos, o si por momentos no los discrimina.

** Lorena (6 grado, 2003), al inicio de la entrevista:

Hace un tiempo en la Argentina vivían los indígenas, en la mayor parte de la Argentina. Y, en un tiempo vinieron los españoles. Y como que los invadieron. Mucha gente, o sea muchos de los indígenas murieron por las enfermedades que traían los europeos y por luchas que hacían. Y después se produjo el mestizaje que serían los hijos de... los españoles y los indígenas. Y como que también los españoles trajeron... otra gente de otros países... Y eso sería la migración interna (...) Empezaron a venir... más inmigrantes y uno de cada tres habitantes era inmigrante. (...) Como para que te des una idea porque antes eran todos indígenas... y cómo fue cambiando.

Más allá de errores, imprecisiones y lagunas, Lorena elabora un relato que articula hechos y alude a una sucesión de cambios en la población a través del tiempo. Si bien contamos con pocos datos, pareciera establecer un nexo entre los españoles que colonizaron y movimientos migratorios muy posteriores.

Más adelante se le pregunta por el orden de ideas en el texto:

Lorena: Como que está ordenado por biografía (...), en décadas está.

E.: ¿Yo podría cambiar el orden del texto y sería lo mismo?

Lorena: No, porque... no sé cómo decirlo, como que sacás los períodos.

Lorena comprende el orden del texto; lo expresa con términos muy imprecisos, pero que dan cuenta de que está concibiendo una organización temporal consistente con el contenido del texto. También Brian comenzó aludiendo al ordenamiento por décadas.

** Sergio (6^o grado, 2002), al inicio de la entrevista, va mirando el texto y comentando:

Que la población argentina estaba formada, se había formado ehh, con el aporte de la población aborigen y habitantes procedentes de distintos países (...) Y que antes de la llegada de los conquistadores españoles, el territorio argentino estaba ocupado por grupos indígenas....

Sergio comienza con una versión casi literal: va tomando frases textuales, con pocos comentarios agregados. Igualmente hay algunos indicadores de “marcas personales”, como los cambios en los tiempos verbales de la oración introductoria y la omisión de la palabra “actual” cuando se refiere al territorio argentino (retomaremos ambas cuestiones más adelante). Sergio continúa aludiendo literalmente a las zonas donde estaban asentados los grupos aborígenes; con lo cual sus respuestas dan escaso indicio de qué es lo que entiende. Con la intención de que “se despegue” del texto, se le pregunta:

E.: Vos me dijiste que esto es antes de que llegaran los conquistadores españoles, ¿qué es esto de la llegada de los conquistadores españoles?. ¿Sabés?

Sergio: Cuando, mmm, no quiero mezclar una historia con la otra de Colón...

E.: Lo que a vos te parezca. Tiene que ver lo de Colón.

Sergio: Que cuando Colón vino a conquistar América empezaron a traer esclavos para, y empezaron a traer armas, caballos y todo eso. Y fueron entrando un poco de cada cosa y algunos esclavos brasileros y todo eso, para quedarse con sus riquezas. Algunos murieron en batallas contra los españoles. Otros se murieron de enfermedades por tanto trabajar....

E.: Podés mirar (el texto) todo lo que quieras.

Sergio: (Silencio, lee durante varios segundos) Que ingresaron nuevos españoles, después se empezó a producir, a producir, a producir, hasta que quedó habitada por argentinos y españoles y todo...

E.: ¿Qué quiere decir “a producir”?

Sergio: Que empiezan a ocupar todo el territorio que antes era de los indígenas y ahora queda poco indígena y más de todos, más de todo un poco de cada argentino...

Sergio duda sobre la pertinencia de “mezclar” historias. La confirmación de la entrevistadora lo ayuda, en tanto logra armar un relato en que el incorpora de modo pertinente conocimientos históricos aprendidos con anterioridad. Se despega del texto y continúa con un relato simple que, si bien recupera pocas ideas del texto, constituye una síntesis que da cuenta de una visión de conjunto de la conformación de la población, con indicios de continuidad. Por simple que sea, está pensando en un proceso de conformación de la población desde las sociedades aborígenes hasta la actualidad. Al igual que Lorena, Sergio pareciera establecer una relación entre los españoles que colonizaron y movimientos migratorios muy posteriores. Retomaremos esta “condensación” del tiempo histórico en la segunda parte del capítulo.

** Paola y Antonella (6° grado, 2002). Antonella es quien comienza con la reconstrucción del texto al inicio de la entrevista:

Antonella: Que los españoles vinieron y conquistaron las tierras del territorio argentino. Y bueno, ahí encontraron a los indígenas. Y entonces, los pusieron de esclavos. Y los esclavos se murieron por enfermedades o por maltratos. Bueno, (dirigiéndose a su compañera) ¿querés contar algo vos?

Paola: Yo de esta página (señala la página 118) mucho no entendí, entendí de ésta (señala página 119).

(...)

Antonella: Y después de los esclavos, después vinieron entre los años, acá dice que (señala el cuarto párrafo) de 1860 a 1920, vino gran cantidad de gente acá, que había trabajo, que eso los atraía, como dice en el texto... Vinieron a la Argentina, pero también fueron a otros países (...) La gente venía acá porque, porque les interesaba tener ehh...

Paola: Pensaban que iban a tener trabajo y que iban a estar más bien que en otros lados...

Antonella: Pensaban tener trabajo y estar mejor acá, y poder conseguir trabajo...

(...)

Paola: A ver... (mira en el segundo párrafo pág. 119) De esta parte dice... había, hay gente que de otros países venía a Argentina, o de país a país, la migración interna. Suponete, de Jujuy acá a Buenos Aires... (...) De provincia a provincia, sin cambiar de país...

E.: ¿Y cuál sería de país a país, que vos decías recién, Paola?

Antonella: En el principio dice que hay una inmigración.... Dice Entre 1860 y 1920 se produjo la llegada masiva de extranjeros a la Argentina. Que ahí vino gran cantidad de gente, en esos años. Y después del siglo XIX... hasta la primeras décadas del siglo XX, vinieron más porque había desarrollo de la agricultura y la ganadería, que era en ese momento el modelo agroexportador.

(...)

E.: ¿Hay alguna otra inmigración mencionada en el texto?

(...)

Paola: Y donde dice que (lee) *En la década de 1950 comenzaron a ingresar a nuestro país muchas personas procedentes de los países vecinos.*

Antonella: Vinieron acá para obtener empleos en las industrias, porque había una crisis en 1930. Entonces decidieron cambi.. Bah, usaban el modelo agroexportador, pero no hacían tanta cantidad como antes. Pero ahora también se dedicaban a la industria. Seguían usándolo, pero en menos cantidad, porque los países también estaban en crisis y no podían comprar demasiado; entonces decidieron bajar, y se disminuyó un poco.

E.. ¿Y qué tiene que ver esto con lo que decían de 1950, de la gente de países vecinos?

Paola: Para mí es otra inmigración, porque entre 1860 y 1920 es una. Después de 1930 eran las migraciones internas, y después en 1950 es otra inmigración.

(...)

E.: ¿Hay alguna otra inmigración mencionada?

Antonella: Sí, al final, que dice (señala el epígrafe final) De países como Asia, y de países de... latinoamericanos...

(...)

E.: ¿La primera (inmigración) es la de los extranjeros que vienen a partir de 1860?

Antonella: Sí.

Paola: La que dice cuando vinieron los.. ehh, los españoles y ahí los, los indígenas los hicieron esclavos? ¿O al revés?

Antonella: No, porque... digamos que los españoles no eran inmigrantes, porque vinieron a atacar, que es distinto, porque querían esas tierras...

Paola: Ah!!...

Antonella: Directamente No querían, viste, quedarse, quedarse ahí y que los indígenas los hagan esclavos. Al revés, los españoles los hicieron esclavos a los indígenas.

Hacia el final de la entrevista:

E.: si tuvieran que contarle a alguien de qué se trata este texto, ¿qué le dirían?

Antonella: Que es cómo se formó la población de... del actual territorio argentino.

(...)

E.: ¿Cómo están ordenadas las ideas de todo el texto?

Paola: De acuerdo a los años...

Antonella: Desde el principio... de acuerdo a los años, claro...

Antonella tiene conocimiento histórico suficiente para articular un relato simple desde la conquista; llama la atención el desconocimiento de Paola sobre este tema. Más allá de esta diferencia, ambas recuperan parte de la sucesión de movimientos migratorios, apoyándose en los indicadores temporales del texto, y con ello se aproximan a la idea de cambios en la población a través del tiempo. Para realizar la reconstrucción, ponen en juego contenidos aprendidos en la secuencia sobre migraciones internas, como la idea de que las personas migran para conseguir trabajo y acceder a mejores condiciones de vida, o la alusión al modelo agroexportador. Asimismo, Antonella explicita una diferenciación conceptual entre inmigrantes y conquistadores -que en cierto sentido están homologados en el texto como aportes de población⁴⁸. Los datos disponibles muestran que las dos niñas reconstruyen una sucesión ordenada de etapas y que ambas reconocen la organización cronológica del texto.

**** *M. Eva (6 grado, 2002)*, responde la pregunta abierta al inicio de la entrevista:**

Primero estaba poblado por indígenas el territorio argentino. Y después, un día llegaron los europeos.... Y entonces empezaron a poblar. Algunos venían con esclavos africanos; y otros no. Y... la mayoría de los que vivían acá eran descendientes de los esclavos africanos. (Mira la segunda página del texto) Ah! Que en 1930 empezaron así a, a estar de una provincia a otra, algunos, por ejemplo.. (...) la migración. La migración interna. (Mira el texto unos segundos) Ah, y que también, en el siglo catorce los inmigrantes....de otros países empezaron a venir a Argentina, de Uruguay vinieron a Argentina, también brasileros, vinieron.... De distintos ... países.

⁴⁸ Vimos que Belén inicialmente se refiere a la llegada de los conquistadores como la primera llegada de inmigrantes, pero luego establece una diferenciación cuando afirma "Porque la primera llegada de inmigrantes acá, en la conquista europea **fuieron, digamos como que fueron como si fueran inmigrantes**". Cuando se repregunta sobre esta expresión, Belén despliega la diferencia:

E.: ¿Y por qué decís que es "como si fueran inmigrantes" los conquistadores?

Belén: Porque, o sea no vinieron a asentarse, no vinieron a comprar el territorio sino vinieron a ganar el territorio, a luchar contra los aborígenes.

El texto en su conjunto se refiere a aportes de habitantes de distintos países a través del tiempo. Tanto Antonella como Belén necesitan marcar que la situación de conquista es diferente de la situación de inmigración, y esto las lleva a explicitar una distinción conceptual, desplegando de modo declarativo atributos. En cierto sentido, estas alumnas están poniendo en cuestión la categorización de "aportes" de población empleada en el texto, que no discrimina procesos históricos radicalmente diferentes.

Aunque con errores e imprecisiones, M. Eva recupera de modo diferenciado aspectos relativos a distintos movimientos de población, y en este sentido pareciera que alcanza cierta aproximación a una idea de cambios a través del tiempo. Al final de la entrevista, cuando se le pregunta por el tema del texto responde:

Las inmigraciones (...) El tema principal del texto es cómo se formó el país. ¿Por qué? Porque al principio era por indígenas, luego vinieron los españoles. Algunos con esclavos comenzaron después a venir; entonces ahí se fue formando la Argentina.

M. Eva reconoce como tema las inmigraciones, lo cual constituye una aproximación al contenido del texto. Sin embargo, luego se centra en la formación del país, idea que reitera y despliega más adelante, cuando se le pide que lea la frase introductoria del texto y la comenta:

ME: Y como que eran de distintos países. Al principio Argentina se formó por distintos países, eso es lo que entiendo. Por ejemplo, yo tengo un abuelo que es español. Bah!, es hijo de español que inmigró acá. (...) como de la migración se formó la Argentina.

E.: ¿Qué es lo que se formó de la migración?

ME: Y que, que la migración tuvo hijos, pero que fueron creciendo, se formó familias. Y dejó gente acá, habitantes. Entonces, así se fue formando la Argentina.

(...)

E.: Vos me hablabas que así se formó la Argentina, sí? Y acá dice (señalando el texto) "La población argentina se formó".

ME: Creo que también puede ir la población, pero yo puse así porque para mí es la mejor manera de expresarlo. (...) Sí, para mí, creo que también está bien "la Argentina se formó a lo largo de la historia..." Está bien así. Pero, para mí, población muy bien no queda, porque no es que era la población de la Argentina. ¿Naciste acá?, no. Como que la población venía de distintos países, y no queda bien poner "la población argentina"!!, porque eran de distintos países!!. No es que se formó, porque por ejemplo, vive alguien acá tiene un hijo, y se formó así. No, porque también se formó de otros países.

El protagonista en el relato de M. Eva es el país; esta niña considera que el tema del texto no es cómo se formó la población argentina, al punto de que le molesta esa expresión. Pareciera que no logra una aproximación suficiente a la idea de proceso, en el sentido de que parece no registrar relaciones ni transformaciones de la población a

través del tiempo: parece estar pensando que al principio vinieron inmigrantes y así se formó el país. En este sentido, su aproximación al tema del texto es parcial.

Por último, señalamos que en siete alumnos (todos de la muestra del 2002) –del total de diecinueve entrevistados- no relevamos indicadores claros de que hayan comprendido que el texto alude a un proceso de conformación de la población. Cuatro de los siete alumnos solo reconstruyen algunas ideas puntuales del texto y, cuando se les pregunta por el tema, no pueden responder, como en el caso de Cinthia (6° grado, 2002) -entrevistada con M.Eva-. Durante la entrevista Cinthia recupera solo algunas frases inconexas del texto y cuando hacia el final de la entrevista preguntamos por el tema, afirma que no puede decir cuál es, y explica:

Cinthia: No, no se me ocurre una respuesta. Bah, es que me voy confundiendo después... O me voy olvidando algunas partes (...) Lo que pasa que –va señalando distintos párrafos del texto- leo esto, y voy a esto, y me queda esto, y me olvido de esto...

Los tres alumnos restantes no explicitan diferenciaciones claras entre los distintos movimientos de población referidos en el texto. Los datos obtenidos dan cuenta de que alcanzan una idea general de la temática, como en el caso de Leiza, quien al principio de la entrevista nos dice que el texto trata sobre los inmigrantes que llegan a la Argentina. O Milena, quien, avanzada la entrevista nos dice que “viene un montón de gente de distintos países a la Argentina”. Pareciera que se trata de alumnos con insuficiente conocimiento histórico para aproximarse a la diferenciación de períodos del proceso caracterizado en el texto. Interpretan el texto en términos de un conjunto indiferenciado de inmigrantes.

En relación con las diferencias en las aproximaciones que alcanzan los alumnos, cabe una observación sobre los registros de clase como marcos para el análisis de los protocolos de entrevistas. Más allá de la heterogeneidad habitual dentro de cualquier grupo escolar en cuanto al conocimiento de la Historia, y más allá también de las diferencias entre las historias escolares de los distintos grupos en que trabajamos, consideramos pertinente recordar que en la secuencia didáctica implementada en el 2003 introdujimos modificaciones sustantivas en el trabajo con el texto respecto de las clases del 2002; seguramente estas diferencias guardan relación con el hecho de que,

considerados en conjunto, los alumnos del 2003 lograron una mayor aproximación a la idea de proceso que los alumnos del 2002⁴⁹.

Un cierre sobre la aproximación al proceso de conformación de la población.

Encontramos que doce alumnos alcanzan una aproximación al proceso de poblamiento caracterizado en el texto. Para ello, ponen en juego conocimientos históricos previamente aprendidos y los articulan con información que asimilan del texto. En general recurren al relato como estrategia para reconstruir su contenido, dando cuenta de una modalidad narrativa de comprensión (Lautier, 2006). Es frecuente que en los relatos los alumnos integren alusiones a informaciones históricas que no están mencionadas en el texto. En estos casos, en relación con la tesis que buscamos sustentar, la construcción de una representación de la situación histórica que va “más allá del texto” asume la forma de relato.

Salvo en el caso de M. Eva, los doce alumnos recortan con claridad la temática del texto. Ahora bien, la mayoría de ellos se atiene a la enumeración de una sucesión de etapas, de acuerdo con la información explicitada en el texto. Algunos articulan las etapas sin hacer uso de los indicadores temporales que ofrece el texto, armando la sucesión básicamente con nexos del tipo “y después”. Otros alumnos incorporan algunas fechas. En la caracterización del proceso de conformación de la población, algunos alumnos van más allá de la información explicitada en el texto: Belén despliega interrelaciones que dan cuenta de cambio y continuidad hasta el presente, explicitando relaciones de causalidad. De modo más simple, Sergio establece una articulación entre la sucesión de etapas y la población actual del país.

⁴⁹ Recordamos que en el anexo v-vi incluimos una reseña de las situaciones didácticas de lectura implementadas en ambos casos. En esta dimensión notamos especialmente diferencias ligadas al trabajo en el aula con el texto, dado que en la secuencia del 2003 el eje de trabajo fue la reconstrucción de una periodización del proceso de poblamiento, y también se trabajó explícitamente la función de la oración introductoria.

Los doce alumnos considerados reconocen la estructura general del texto, que presenta etapas sucesivas ordenadas en el tiempo. Las respuestas son elocuentes: el texto es como una línea del tiempo, que va de pasado a presente. Estamos ante una aproximación pertinente a una característica de los textos históricos (Prost, 2001; De Certeau, 1993). Sin embargo, se trata de una aproximación parcial en tanto, tal como veremos en la sección 8.3. de este capítulo, las concepciones de los alumnos sobre la estructura del texto tienen ciertas particularidades.

De los restantes siete alumnos entrevistados no contamos con indicadores de que hayan comprendido que el texto alude a un proceso de conformación de la población; cuatro de ellos solo reconstruyen algunas ideas puntuales del texto y los otros tres alcanzan una idea que no da cuenta de una aproximación a un proceso sino de un conjunto indiscriminado de inmigrantes.

Finalizamos la síntesis con un interrogante relativo a una “condensación” que parecen realizar algunos alumnos, ligada a los tiempos históricos considerados en el texto. La periodización que subyace al texto, elaborada en función de cambios significativos en la conformación de la población, lleva a que los autores “salten” –de un párrafo al siguiente- de la Colonia a fines del siglo XIX. Algunos alumnos, en sus reconstrucciones, dan cuenta de cierto registro de este salto temporal, en tanto “intercalan” la Revolución de Mayo. En contrapartida, nos llama la atención el nexo que establecen algunos alumnos, de modo más o menos explícito, entre la conquista española y la inmigración masiva. Nos preguntamos si esta condensación guarda relación con la falta de conocimiento histórico, o si tienen conocimiento pero por alguna razón no lo ponen en juego en la reconstrucción del contenido del texto.

8.2.2. “Lo que no cambia”, la Argentina eterna de la Historia escolar.

Tal como anticipamos, enfocamos aquí el modo en que los alumnos reconstruyen las jurisdicciones político territoriales -mencionadas o implícitas en el texto- en las que se enmarcan los cambios en el proceso de poblamiento. Tal como mencionamos, en función de las diferentes etapas, el texto incluye las siguientes denominaciones: “el

territorio argentino”, “el actual territorio argentino”, el “Virreinato del Río de la Plata”, “la Argentina” y “nuestro país”. Veamos qué encontramos en los protocolos.

En primer lugar, salvo cuando se les pregunta de modo explícito, ninguno de los alumnos incluye la expresión “el actual territorio argentino” en sus reconstrucciones para referirse a los grupos indígenas antes de la llegada de los conquistadores, que es donde figura la expresión en el texto. Esto se observa en los fragmentos de protocolos incluidos en el análisis presentado en la dimensión anterior y, como veremos, también en los análisis que presentamos en la sección 8.3.. Incluso cuando Sergio toma literalmente la frase “el territorio argentino estaba ocupado por grupos indígenas”, omite la palabra *actual* de la expresión “*el actual territorio argentino*”. Por otra parte, solamente Belén menciona al Virreinato para referirse a la introducción de esclavos africanos.

En segundo lugar, para cualquiera de las etapas, los alumnos hablan del territorio argentino o directamente de Argentina, sin contemplar los cambios a través del tiempo en las jurisdicciones políticas que el texto nombra explícitamente -o da por supuestas-. En tanto omiten estas marcas de historicidad, interpretan que “los indígenas vivían en la Argentina”, “los españoles conquistaron el territorio argentino”, “los españoles trajeron esclavos a la Argentina”. En términos de Goodman (1996), hay una distancia entre el *texto real* y el *texto paralelo* de los alumnos, construido en clave ahistórica en cuanto a la dimensión jurídico-política que subyace al proceso presentado en el texto.

Las reconstrucciones de los alumnos responden a una concepción naturalizada de país, según la cual la Argentina existió desde siempre. Entendemos que se trata de una impronta de la Historia escolar en tanto la idea de “nación eterna” es uno de los pilares del *modelo de la identidad nacional* en la enseñanza de la Historia y ha pasado a formar parte del “sentido común” de los argentinos (Romero, 1996; Romero, 2004)⁵⁰. Si bien en las últimas décadas, en libros de texto y materiales de desarrollo curricular, los autores introducen marcas de historicidad, la idea de nación eterna sigue teniendo fuerte arraigo en la Historia escolar (Amuchástegui, 2007; Carretero, 2012; Vázquez, Mercader y Pérez, 2012). Se trata de una representación social que posiblemente se potencie en los

⁵⁰ Cabe señalar que hasta hace pocas décadas, en trabajos académicos era frecuente encontrar referencias a la *Argentina indígena* y a la *Argentina colonial*. Estas expresiones figuran en los *Contenidos Básicos Comunes del Ministerio de Cultura y Educación* (1995; página 201) elaborados sobre la base de la consulta a expertos disciplinares.

alumnos, por un lado, debido a la visión estática del mundo social que caracteriza el pensamiento infantil (Delval, 1981; Aisenberg, 1994) y, por otro lado, por los límites en sus conceptualizaciones acerca de las jurisdicciones políticas. La concepción de *Argentina eterna* forma parte de los marcos asimiladores desde los cuales los alumnos interpretan el texto y los lleva a ignorar las marcas vinculadas a la historicidad de las jurisdicciones políticas.

Dada la generalizada omisión de la palabra “actual” en la interpretación de la expresión “actual territorio argentino”, en algunas entrevistas profundizamos la indagación, lo cual nos permitió recortar dos tipos de respuestas: algunos alumnos no entienden nuestras preguntas, y otros alumnos atribuyen un significado peculiar a la expresión.

Veamos ambos tipos de respuestas.

- Alumnos que no entienden la pregunta:

** **Sergio** (2002).

E: (señalando el texto) ¿Por qué acá dice el actual territorio argentino?

Sergio: Y porque ahí vivían...

E.: ¿Dónde vivían?

Sergio: En los valles y montañas...

E.: ¿De dónde?

Sergio: Del noroeste...

** **Brian** (2003).

E: (señalando el texto) ¿Por qué acá dice (lee) “antes de la llegada de los conquistadores españoles el actual territorio argentino estaba ocupado por grupos indígenas?”

B.: Porque después de que llegaron los españoles disminuyó la población.

E.: Claro pero... acá te dice (lee) “el actual territorio argentino estaba ocupado por grupos indígenas” ¿Por qué no dice directamente el territorio argentino? ¿Por qué dice el actual territorio argentino? (La entrevistadora remarca con énfasis la palabra actual)

B.: Y porque es antes de la llegada de los conquistadores.

E.: ¿Y entonces?

B.: Y... antes de que los conquistaran... Ah no... después llegaron los españoles y los españoles no eran aborígenes.

Los dos alumnos responden como si la palabra actual no estuviese en las preguntas que les hacemos. La omiten, al igual que lo hacen en la lectura. Entendemos que no pueden otorgarle significado; para ellos es el territorio argentino, la palabra “actual” les sobra.

- Alumnos que construyen una interpretación peculiar:

**** Paola y Antonella (2002):**

E.: ¿Y dónde vivían los aborígenes? Busquen... ¿Cómo dice en el texto?

Paola: Que (lee) *el actual territorio argentino estaba ocupado por grupos indígenas*.

Antonella: Claro, el actual...

E.: ¿Qué quiere decir eso?

Antonella: Claro, porque antes no era... digamos, no se llamaba Argentina. Era. ..

Paola: Era.. donde ellos estaban.

Antonella: Claro, pero no se llamaba Argentina.

Paola: No se llamaba Argentina.

**** Aixa (2002), luego de que mencionara a la Argentina en la época de la conquista.**

E.: Esto que está contando de la conquista, de los españoles y sobre los esclavos... Cuando pasaba todo esto ¿Era la Argentina?

Aixa: Ah, no!! No existía. Bah, existía.. pero no le habían puesto el nombre Argentina...

E.: ¿Existía o no existía?.

AIXA: Sí, pero no le habían puesto Argentina porque no sabían dividir las cosas.

Las tres alumnas registran la expresión y responden estableciendo una diferencia, reconociendo un cambio; desde su punto de vista la palabra “actual” agrega sentido a la expresión. Sin embargo, el significado agregado se refiere a una cuestión solo “de nombre”. Nos preguntamos si estamos ante una solución de compromiso que permite hacer observable el indicio del texto –la palabra *actual*- dejando intacta la concepción naturalizada de país. Tal vez el sentido que encuentran también guarde relación con el alcance en la conceptualización que tienen sobre las jurisdicciones político territoriales, como si pensarán que un país es el nombre de un lugar, y el lugar existió desde siempre.

**** Lisandro (2003)**

E.: ¿Es igual decir *el actual territorio argentino* que decir *el territorio argentino*?

Lisandro: El actual se podría decir que es el de ahora. El actual, el de ahora. El territorio de ahora. Y el territorio argentino te podés referir... El territorio argentino de cualquier año.

E.: ¿Y por qué justo acá cuando habla de los indígenas, fijate, que dice (lee) *antes de la llegada de los conquistadores españoles, el actual territorio argentino estaba ocupado por grupos indígenas?*

Lisandro: Porque si te dice el territorio argentino vos podés tomarlo como cualquier otro... el territorio argentino de cualquier otro año. Pero si decís el actual, el de ahora, estaba formado por... eh... eh... Los indígenas... Eh...

(...)

E. ¿Existía la Argentina en ese momento?

Lisandro: No, no era llamada la Argentina. Era directamente llamada... no sé que nombre tenía... pero, no era que se llamaba Argentina.

Para Lisandro la idea de Argentina parece restringirse también a una cuestión de nombre de un lugar. Además, atribuye a la palabra *actual* el sentido de un indicador temporal que no afecta al territorio, que siempre es territorio argentino.

Para finalizar, anticipamos otro aspecto problemático involucrado en la expresión “el actual territorio argentino”. Se trata de que esta expresión lleva implícita una relación pasado-presente: lo que hoy es territorio argentino en otra época no era Argentina, y en el mismo espacio natural existieron otras jurisdicciones políticas. Veremos, en los análisis de la sección 8.3., que las marcas del presente en un texto referido al pasado plantean dificultades de interpretación a los alumnos. De todos modos, la representación social de la *Argentina eterna* como pilar de la Historia escolar atraviesa la interpretación de todo el texto, más allá de los problemas que plantee una expresión particular.

8.3. Los tiempos en un texto histórico

Tal como anticipamos, esta segunda parte del análisis enfoca reconstrucciones de ideas del texto vinculadas con diferentes aspectos temporales, que suponemos guardan relación con las concepciones de los alumnos sobre las características de un texto de historia, emparentadas con sus concepciones acerca de la historia.

Las dimensiones analíticas consideradas son las siguientes. En primer lugar, las relaciones que establecen algunos alumnos entre la ubicación temporal de un hecho histórico y su ubicación al interior del texto. Al respecto, recortamos algunos indicadores que parecen dar cuenta de ideas subyacentes sobre relaciones entre el *tiempo de las cosas* y el *tiempo del discurso*. En segundo lugar, enfocamos las interpretaciones de los vaivenes temporales del texto, que expresan relaciones entre distintos tiempos. En tercer lugar, abordamos las consideraciones que hacen los alumnos acerca de referentes temporales internos y externos al texto.

En función de las dimensiones anteriores, seleccionamos y analizamos fragmentos de protocolos que sistematizamos –y presentamos a continuación- de acuerdo con las siguientes cuestiones:

- ¿Cuándo fue la conquista? Relación entre el orden en el texto y la ubicación temporal.
- La oración introductoria y los tiempos que involucra.
- ¿Cuándo es “en la actualidad”? Interpretación de una relación pasado-presente⁵¹.
- ¿Cuándo es “en los últimos años”? Referentes temporales para interpretar el texto.

8.3.1. ¿Cuándo fue la conquista? Relación entre el orden en el texto y y la ubicación temporal.

La primera parte del texto no incluye ningún indicador temporal; el primero es el referido a la inmigración masiva. Las entrevistas dan cuenta de que la mayoría de los alumnos tiene muy escaso conocimiento de fechas, y muchos de ellos, además, tienen dificultades para interpretar los indicadores temporales del texto que no estén formulados con años exactos, lo cual coincide con resultados de otros estudios (Asensio, Carretero y Pozo, 1989; Lautier, 1997; Estepa Jiménez 2003). Asimismo, tal como veremos en este punto, los cálculos y aproximaciones que hacen los alumnos para ubicar

⁵¹ El desarrollo de esta dimensión revisa y profundiza análisis anteriores de nuestro equipo de investigación (Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008; Aisenberg, 2008).

temporalmente hechos que conocen son muy distorsionados; lo mismo ocurre con las duraciones y con la distancia temporal entre distintos hechos. En todas las entrevistas, cuando los alumnos hacen referencia a la llegada de los conquistadores, les preguntamos cuándo fue. De los 19 alumnos entrevistados, solamente Belén responde directamente con una respuesta pertinente: “alrededor del 1500”. Hay diez alumnos que dicen no saber o no recordar, y no hacen ningún intento por buscar una respuesta. En cambio, hay ocho alumnos que, además, buscan una aproximación temporal. Para ello, en tres casos se apoyan en el conocimiento histórico que tienen: en función de las relaciones entre los hechos establecen relaciones temporales –pertinentes en cuanto a la sucesión, pero con cálculos muy distorsionados en las distancias temporales y en las duraciones. Los cinco alumnos restantes buscan una ubicación temporal tomando como referencia la estructura del texto, sea de modo exclusivo o en combinación el establecimiento de relaciones con diferentes conocimientos históricos. En este punto desplegaremos un análisis de fragmentos de protocolos referidos a cómo ubican temporalmente la conquista estos cinco alumnos. Buscamos caracterizar la relación que establecen entre la ubicación temporal de los hechos históricos y la estructura del texto.

**** Paola y Antonella (6º, 2002):**

E.: ¿Y cuándo fue eso? Que vinieron a atacar los españoles...

(Ambas niñas releen el segundo párrafo del texto referido a la conquista, sin indicadores temporales)

Antonella (hace un gesto de no saber y pregunta a Paola): ¿Vos sabés?

E.: ¿Cuándo les parece que pudo haber sido?

Paola: Y, antes de 1860...

E.: ¿Por qué?

Paola: (señalando el cuarto párrafo sobre inmigración masiva, que incluye el primer indicador temporal del texto) Y porque si acá empieza como algo nuevo...

Antonella: - Entre 1800.. Por ahí...debe haber sido, creo...

Paola: (señalando el mismo párrafo) Porque acá empieza así...como algo nuevo a contar...entonces...

Antonella: Claro, que a partir de esa conquista la gente pudo venir... porque había trabajo y se pedían chacareros para los campos...

Paola, que tiene muy escaso conocimiento sobre la conquista, se apoya en el orden del texto para dar una respuesta: si está antes en el texto, entonces pasó antes. Parece estar

aplicando una regla general que no requiere del análisis del contenido. Antonella acepta rápidamente la idea de Paola y propone como fecha 1800. Además, inventa un nexo de continuidad histórica entre la conquista española y la inmigración masiva (“a partir de esa conquista la gente pudo venir porque había trabajo”). Al final de la entrevista, cuando sintetiza el texto, Antonella reitera y profundiza la misma idea:

Antonella: Claro, porque vinieron los conquistadores y conquistaron las tierras... Después vieron la cantidad de... que no se podía desperdiciar esa tierra...porque servía para mucho. Entonces al ver eso, muchas personas de, principalmente de países europeos vinieron a la Argentina para la experiencia de conseguir trabajo.

Suponemos que este nexo entre conquista e inmigración es producto de la búsqueda de “un cierre”, de una trama coherente “completa”, que lleva a Antonella a ir articulando de algún modo las “piezas” históricas de las cuales dispone. A diferencia de Paola, pareciera que a Antonella no le alcanza una sucesión ordenada a modo de crónica, como si respondiera a la concepción de que en Historia hay que establecer relaciones entre los hechos. Nos preguntamos si el nexo inventado guarda también alguna relación con un supuesto según el cual si son ideas próximas en el texto deben estar conectadas directamente entre sí y/o deben ser próximas en el tiempo. Además, el nexo que establece es de tipo causal, lo cual podría relacionarse con una identificación entre sucesión y causalidad, propia de la Historia escolar que responde a una concepción positivista (Maestro, 2001). Por otro lado, cabe señalar que Antonella construye una relación que la satisface y la reitera sin plantearse ninguna duda sobre su pertinencia.

Esta niña, además, en la parte inicial de su entrevista (ya analizada en la primera parte de este capítulo) interpreta como sucesivos en el tiempo los contenidos de los dos párrafos del texto dedicados a la inmigración masiva. Recordamos que el cuarto párrafo del texto introduce el tema de la inmigración masiva con el indicador temporal “Entre 1860 y 1920”, y el quinto párrafo que continúa el tema lo hace utilizando como indicador “a fines del siglo XIX y principios del Siglo XX”. Esta es la reconstrucción de Antonella:

En el principio dice que hay una inmigración.... Dice Entre 1860 y 1920 se produjo la llegada masiva de extranjeros a la Argentina. Que ahí vino gran cantidad de gente, en esos años. Y

después del siglo XIX... hasta la primeras décadas del siglo XX, vinieron más porque había desarrollo de la agricultura y la ganadería

Para Antonella primero vienen unos y después vienen más. Pareciera estar dando por supuesto que el contenido del primer párrafo es anterior en el tiempo respecto del contenido del párrafo siguiente, sin detenerse a pensar en los indicadores temporales que toma del texto y que son diferentes para cada uno de los párrafos. Belén también comienza pensando que los dos párrafos se refieren a distintos movimientos "Porque como... como en cada párrafo como que cambia de idea, pensé que era otra llegada." Una interpretación ajustada supondría establecer la correspondencia entre diferentes indicadores temporales, lo cual es complejo para los alumnos. Pero la rapidez con que responden parece indicar que ni siquiera lo intentan: dan por supuesta la equivalencia entre sucesión en el texto y sucesión en el tiempo.

** Sergio (6º grado, 2002); luego de su relato inicial –ya presentado- donde mencionó la llegada de los conquistadores:

E.: ¿Tenés idea cuándo fue que vinieron los españoles?

(Sergio no responde).

E.: Cuándo te imaginás que pudo haber sido? (Espera unos segundos) ¿Hace poco, hace mucho?

Sergio: Hace muuucho...

E.: ¿Hace mucho, mucho?

Sergio: Mil ocho, mil ocho, mil ocho...diez?

E.: ¿Mil ocho diez, puede haber sido?

Sergio: Mil ocho diez, mil ocho veinte... No, mil ocho veinte no porque ya... (...) No, mil ocho veinte no porque... (silencio)

E.: ¿Por qué dijiste mil ocho veinte no, que tenés razón?

Sergio: Porque ya se pasaba mucho ya...

E.: ¿Ya se pasaba mucho de qué...?

Sergio: Porque si acá dice ya que (Lee) *"entre 1860 y 1920 se produjo la llegada masiva de los extranjeros"*

E.: ¿Entonces?

Sergio: Entonces, si era en 1820, en tan poco tiempo... Eh, tenían que darle más tiempo para los españoles hagan todo eso, para que hagan, que entren más personas y todo eso. Por eso en mil ocho veinte ya queda poco tiempo, unoos cuarenta años nomás.

Sergio propone una fecha cercana a la de Antonella y luego duda, tomando como referencia la primera fecha mencionada en el texto; está pensando en una distancia temporal en la que hayan sido posibles los cambios históricos que debieran “entrar” en ese período, en función de lo que conoce. Por eso duda de su primera respuesta: cuarenta años le parece poco tiempo para todo lo que él sabe -o cree saber- que pasó entre la conquista y la inmigración masiva; está pensando en un nexo, al igual que Antonella, solo que pareciera tener un poco más de conocimiento para elaborarlo: no está planteando una relación causal directa, sino “eslabones” intermedios. Cabe remarcar que están tanteando la ubicación temporal en función de la densidad del contenido histórico, lo cual guarda relación con la naturaleza social del tiempo histórico (Leduc, 1999; Pomian, 1984; Prost, 2001; Maestro, 2001) Y justamente las distorsiones en las aproximaciones que realizan los alumnos responden en parte a la falta de conocimiento histórico para pensar la densidad de relaciones temporales que es preciso establecer. Los tiempos en Historia se piensan –y se aprenden- como parte de los procesos específicos que se estudian.

**** Brian (6° grado, 2003)**

Brian: Y después viene la conquista de los españoles.

E.: ¿Tenés idea de cuándo fue eso?

Brian: ¿Cuándo fue la conquista? Y.. Estoy seguro que fue antes de 1860. 1860 sería la década, el siglo. A ver, el 2000 es el siglo XX. O sea, cinco siglos antes sería alrededor de 1500.

E.: ¿Qué cuenta estás haciendo? Explicame.

Brian: El 2000 es el siglo veinte, o el veintiuno? ¿Viste que en el 2000 empezó un nuevo siglo? El siglo XXI. O sea , 1860 vendría a ser el siglo... XVI. Por ahí. No, el XVII. Por ahí...

E.: Y la conquista ¿cuándo fue?

Brian: Fue antes de eso.

E.: ¿Por qué fue antes?

Brian: Y porque primero... Acá, en el texto, primero te cuenta lo de la conquista y después, la otra fecha que te da, que dice (lee) *entre 1860 y 1920 se produjo la llegada masiva de extranjeros*. O sea, eso fue después de la conquista. **Con esto puedo deducir que la conquista fue antes.**

Brian comienza respondiendo en función del orden de los párrafos en el texto, pero intenta precisar su respuesta tomando como referencia “cinco siglos antes”, lo cual se

corresponde con conocimiento (correcto) que tiene. Sin embargo, cuando se repregunta abandona ese aparente intento de integración con lo que sabía y responde considerando solamente “la lógica del texto”, de la cual se siente seguro: si está antes en el texto, entonces pasó antes. Lo plantea en términos de deducción... El diálogo prosigue:

E.: ¿Y hay algo que vos sepas de Historia que no esté en el texto y que te pueda ayudar a pensar cuándo fue la conquista?

Brian: Eh... por ejemplo... De.. de esta conquista... porque yo te puedo decir... las invasiones inglesas 1806, 1807; pero no tiene que ver mucho. (..) No... nada que ver. ... ¿Puedo pensar?

E.: Sí, sí. Pensá tranquilo.

(Pasan unos segundos)

Brian: A mí me parece que fue antes de 1840.

E.: ¿Por qué pensás eso?

Brian: Acordarme no me acuerdo mucho... por el momento... pero sí con el texto.

Llama la atención que Brian abandone su referencia de “cinco siglos antes”; por alguna razón descartó este conocimiento, por algo duda. Pareciera estar tanteando una fecha anterior a 1860, desde el supuesto de que el orden de ideas en el texto le ofrece una pista segura. También llama la atención que la fecha que arriesga Brian sea bastante cercana a las que proponen Sergio y Antonella, es decir, que los tres hagan una apreciación tan errónea y, al mismo tiempo, tan parecida... La referencia es la misma, y ubican la conquista antes, pero no tanto -al menos desde nuestro punto de vista. Al respecto nos preguntamos si estará jugando una idea sobre la relación entre proximidad en el texto y proximidad en el tiempo. Veamos la continuación del diálogo.

E.: Te estás fijando en el texto... ¿Vos estudiaste alguna vez algo de Colón, Brian?

Brian: Este año no. En algún momento sí. Colón llegó a América en mil cuatrocientos y pico, ¿No?

E.: Y lo de Colón... tiene alguna relación con algo del texto?

Brian: Por una parte sí porque supuestamente él dice que fue el que descubrió América (sic), pero en realidad los aborígenes ya estaban habitando ahí. (...) El fue, tipo, el que lo publicó, el que lo difundió al descubrimiento de América. Y cuando él descubrió América, después, después vino la conquista de los españoles. (...) Porque primero Colón descubrió América y ahí los aborígenes ya estaban. O sea y después, ya empezaron a conquistar los españoles. Después de ahí. Pero eso fue hace un montón. En el mil cuatrocientos y pico.

E.: ¿Qué cosa pasó en el mil cuatrocientos y pico?

Brian: La llegada de Colón a América.

Brian tiene conocimiento pertinente sobre Colón y puede relacionarlo con la conquista; además tiene una ubicación temporal bastante aproximada. A la luz de estos datos, nos resulta especialmente llamativo que no se apoye en lo que sabe para ubicar temporalmente la conquista; también resulta extraña su aclaración “pero eso fue hace un montón” cuando alude a la llegada de Colón. Continuamos con el protocolo:

E.: Aja Y la conquista, ¿cuándo habrá sido? Vos me decías recién 1840...

Brian: Y sí. Para mí después, debe haber sido un poco después. Porque en este texto estaba en el 2000. Está hecho en el 2000. Y me imagino que habrá sido 400 años antes, más de 400 años pasó... .. que Colón descubrió América. **No creo que te cuente tanta historia el texto.**

E.: ¿Por qué no?

Brian: Y... Porque... Por ahí puede ser porque.... En el primer párrafo te dice cómo se fue conformando la población argentina. (...) Puede ser que en el año mil cuatrocientos y pico... Si te dice cómo se fue conformando la población... y bueno... primero están los aborígenes, después cuando llegó Colón... Eso es importante porque es el que supuestamente descubrió América. Y bueno... ahí estuvo la conquista por ahí. Después, algunos aborígenes fueron esclavos....

E.: Hace un ratito me decías algo distinto. Me decías que no podía ser que el texto hablara de algo de hace 400 años. ¿Por qué pensabas eso?

Brian: Y porque generalmente.... Generalmente, **no creo que un texto de dos carillas, dos hojas, te hable... Ya es, es muy profundizado que te cuente desde mil cuatrocientos..** Tipo acá, en el primer párrafo te cuenta cómo se fue conformando, pero después te dice que fueron disminuyendo y después ya te dice que entre 1860 y 1920 se produjo la llegada masiva de extranjeros... Y eso ya es más reciente... más reciente y no tanto como del 1400.

Brian comienza dando una respuesta basada en una idea de la cual está seguro: si está antes en el texto, pasó antes. Plantea esta idea como si fuera una regla lógica independiente del contenido del texto. Brian tenía conocimiento suficiente para ubicar la conquista de un modo mucho más preciso, sin embargo, lo descarta como punto de apoyo para elaborar una respuesta. Pareciera que este conocimiento entra en contradicción con la idea de Brian acerca de “cuánta historia puede contar un texto de dos páginas”: la duda que se plantea parece responder a la idea sobre una relación intrínseca o necesaria entre el largo del texto y el tiempo que puede abarcar su contenido. La interacción con la entrevistadora le permite reconsiderar esta idea; a la luz

del conocimiento histórico que ya tenía y de una revisión del contenido y organización de todo el texto –que explicita en su última intervención-, cambia de idea y afirma que puede ser que el texto cuente tanta historia... Este segmento de entrevista también pone de manifiesto que reconstruir las ideas de un texto integrándolas con el conocimiento previo puede requerir de un trabajo intelectual que incluye el establecimiento de relaciones, afrontar tensiones y dudas, realizar reelaboraciones y ajustes. En este caso, pareciera que Brian está conociendo un tipo de texto de historia diferente de los que conoce, posiblemente esté avanzando hacia la idea de que algunos textos de historia, aunque sean breves, pueden abarcar extensos períodos; es decir, pareciera estar aprendiendo que no hay una relación proporcional entre el largo del texto y el tiempo que abarca su contenido.

**** Jerónimo (6° grado, 2003).**

E: ¿Cuándo fue que llegan los españoles, mueren indígenas, se introducen esclavos?

J: ¿En qué años?

E.: Sí.

J.: Entre 1860 y 1920 (...) pasa todo esto; vienen los españoles, mueren los indígenas por esas causas que te dije. Después, traen africanos, los ponen a trabajar de esclavos, les dan las tareas más pesadas o más duras.

E.: ¿Y eso sería entre 1860 y 1920?

J.: (mirando el texto) Aquí no te dice un año.

E.: Esos años que me dijiste recién, corresponden...

J.: (interrumpe) A otra cosa...

Jerónimo responde apelando a la primera fecha próxima en el texto. Es una respuesta apresurada; ni bien se le repregunta, con una mirada al texto reconoce en forma inmediata su error.

E.: ¿Tenés idea, de lo que sabés de Historia, en qué momento es la llegada de los españoles?

J.: Sí, entre..., no me acuerdo...

E.: Qué te imaginás?

J.: 1800... No, 1810 fue la Primera Junta. Entonces, supongo que 1800... (...) 1750

E.: ¿Te acordás de Colón?, ¿cuándo llegó?

J.: Sí, pero no los años. ¿Cuándo es?

(La entrevistadora responde con un breve relato, desde 1492 hasta la llegada de Solís al Río de la Plata en 1516)

J.: Dije cualquiera... (se ríe)

E.: Vos habías dicho 1750. ¿Te parece que en 50 años podía pasar todo lo que dijiste?

J.: O sea, poder se puede. Como acá (señala el texto) te lo dice más resumido. Por ahí, con otros detalles que pasaron, no se puede ...

A diferencia de los casos anteriores, Jerónimo tantea la ubicación temporal de la conquista en relación con la Revolución de Mayo; es decir, tiene conocimiento que le permite elaborar un relato con más “eslabones” temporales que los referidos en los párrafos del texto. Ahora bien, para justificar la distancia temporal que propone, Jerónimo argumenta en función de la densidad de información incluida en el texto; desde esta lógica, con más “detalles” escritos harían falta más de 50 años. Nos preguntamos si estamos ante el rastro de una idea similar a la de Brian, que relaciona la distancia temporal con el largo o densidad informativa del texto.

Cierre sobre la relación entre características del texto y la ubicación temporal.

Algunos alumnos -que reconocen la organización temporal del texto de pasado a presente- conciben un isomorfismo estricto y necesario entre el orden de ideas en el texto y el orden de los sucesos en el tiempo: el orden en el texto les permite “deducir” el orden en el tiempo sin necesidad de considerar el contenido de los hechos ordenados. Cabe señalar que estos resultados coinciden con los de una investigación sobre la comprensión de las relaciones temporales en la lectura de textos de contenidos históricos, realizada en México con alumnos de Educación Básica - 4° a 7° grados- desde una perspectiva psicolingüística (Pellicer, 2006). Este estudio se centró en la indagación del modo en que “los alumnos de educación básica reconstruyen el orden temporal de los procesos sociales (establecimiento de secuencias o simultaneidad de una serie de eventos históricos) a partir de la lectura de un texto” (Pellicer, 2006). Nos detendremos en la primera de las cuatro categorías de respuesta caracterizadas por Pellicer; esta categoría incluye respuestas de alumnos que ordenan los eventos tomando como punto de referencia privilegiado el orden en que están presentados en el texto; es decir, “el indicador temporal que el texto les ofrece para ordenar los eventos es el propio

orden en que se narran. En palabras de un alumno: ‘Va en orden...! Como ya te dije, tiene que estar en orden el texto’.” (Pellicer, 2006). Estamos ante la misma concepción de Brian y Paola, que justifican con total seguridad que la conquista es antes que la inmigración masiva, porque está antes en el texto. Otros alumnos, como Sergio y Jerónimo, combinan el criterio referido al orden de ideas en el texto con la consideración de relaciones temporales en función de su “densidad” histórica, apelando tanto a informaciones del texto como a otros conocimientos que ya tenían, aproximándose con ello al carácter social del tiempo en historia.

Ahora bien, algunos datos presentados –pocos, pero sugerentes y convergentes- nos llevan a plantear interrogantes sobre otras relaciones concebidas por los alumnos entre características del texto y características de la situación referida en el texto; más específicamente, posibles relaciones de isomorfía, también vinculadas con el tiempo. Brian comienza suponiendo una relación entre el largo del texto y la cantidad de años de historia que puede abarcar, al punto que deja de lado su conocimientos sobre la ubicación temporal del Descubrimiento de América, “porque tanta historia no puede contar un texto de dos carillas”. Por otra parte, Jerónimo justifica la distancia temporal entre dos hechos en función de la densidad de información del texto. Y Antonella busca una relación de continuidad histórica entre ideas próximas en el texto, que la lleva a establecer un nexo causal entre la colonización española y la inmigración masiva. Hemos hecho referencia a relaciones similares que se esbozan en los protocolos de Lorena y de Sergio. Suponemos que este tipo de comportamientos en la lectura puede operar como pantalla que oculta al lector sus lagunas en el conocimiento histórico.

Los datos recién referidos, y su relación con la contundente concepción acerca del isomorfismo entre orden de ideas y orden en el tiempo, nos llevan a pensar que estos alumnos tienden a homologar el *tiempo de las cosas* con el *tiempo del discurso*, tomando prestado en sentido laxo los términos con los que De Certeau caracteriza el desdoblamiento temporal que supone la escritura de la historia –“el discurso ‘avanza’ más o menos a prisa, se retarda o se precipita” (De Certeau, 1993). La indiscriminación señalada entre *tiempo real* y *tiempo discursivo* puede guardar relación con la concepción de la Historia como lo real pasado, que aparece como tal en los textos. El caso de Brian nos lleva a suponer que la situación didáctica de lectura compartida puede

contribuir a que se produzcan fisuras en las concepciones de los alumnos (Guyon, Mousseau, y Tutiaux-Guillon, 1993).

8.3.2. La oración introductoria y los tiempos que involucra.

La estructura general del texto concuerda con la concepción de ordenamiento textual cronológico que tienen los alumnos. Ahora bien, tal como señalamos, el texto incluye en su desarrollo algunas expresiones e ideas referidas a -o que presuponen- relaciones entre pasado y presente; en consecuencia, no hay un isomorfismo estricto entre el orden en el texto y el orden en el tiempo. ¿Cómo interpretan los alumnos estas rupturas respecto de un ordenamiento cronológico lineal estricto? En este punto analizaremos las interpretaciones de los alumnos de la frase introductoria del texto, que incluye una de estas rupturas. La oración es la siguiente:

La población argentina se formó, a lo largo de la historia, con el aporte de la población aborígen y de habitantes procedentes de distintos países.

En tanto introducción, es una idea general que sintetiza el contenido del texto y, en relación con ello, puede interpretarse que condensa todas las etapas y los cambios que luego despliega. Efectivamente, la frase presenta a la población argentina como resultado de diferentes aportes de población a lo largo de la historia, y en este sentido involucra relaciones temporales que incluyen todos “los tiempos” referidos en el texto, lo cual incluye “los últimos tiempos”, en los que el texto se refiere a movimientos migratorios “del presente”⁵². Cabe señalar que esta interpretación de la frase introductoria supone un análisis global de todo el texto.

En relación con la complejidad recién señalada, es preciso diferenciar las interpretaciones realizadas por los alumnos al inicio de la entrevista de las

⁵² En el análisis de este punto 8.3.2. y en el 8.3.3. no discriminaremos entre el presente del autor y el del lector. Por un lado, el texto fue publicado en el año 2000 y las lecturas que estamos analizando son del 2002 y 2003, con lo cual no hay diferencia sustancial entre dichos presentes. Pero sobre todo, para los problemas que analizamos los puntos señalados dicha discriminación no es relevante. Sí lo es en el punto 8.3.4., donde abordaremos esta cuestión.

interpretaciones posteriores al trabajo con todo el texto. Del total de 19 alumnos entrevistados, solo cinco alumnos interpretan esta primera oración al comienzo de la entrevista, uno de los cuales respondiendo a un pedido de la entrevistadora. Solo un alumno, de los cuatro que aluden espontáneamente a la frase en su reconstrucción inicial, reconoce su función introductoria. Con lo cual, hay 18 alumnos que o bien no toman en cuenta la frase en sus primeros comentarios o bien realizan una interpretación “no autorizada” por el texto que, como veremos, supone una asimilación deformante. En total tenemos datos sobre la interpretación de la frase de 12 alumnos.

Focalizaremos el análisis en las siguientes cuestiones: por un lado, en el reconocimiento (o no) del carácter introductorio de la oración; por otro lado, en las ideas de los alumnos acerca de a qué tiempos se refiere la frase. Iremos indicando en cada caso, a qué momento/s de la entrevista corresponden los datos que presentamos.

**** Belén (6º grado, 2003)**

Tal como ya hemos visto, Belén comienza la entrevista con una caracterización general del tema del texto: “El texto habla principalmente sobre la llegada de inmigrantes hacia la Argentina”. No tenemos indicios de que esté considerando la frase introductoria del texto. Hacia el final de la entrevista le pedimos que la lea. Este es el diálogo posterior a su lectura silenciosa:

Belén: Que toda la población se formó a lo largo de toda la historia, de todos los que llegaron, de los que se fueron, de los movimientos que hubo; con la población aborígen, con los extranjeros. Te habla tipo de una idea general (...) Es como una oración que dice, digamos, casi todo, pero muy, muy abreviado. Que te introduce lo que va a hablar el texto.

E.: Vos me decías que el texto va de lo más antiguo a lo más nuevo, ¿no?. ¿Esta oración también entra en esa idea?

Belén: No. Me parece que no porque esto te habla de, de todo, digamos. También, te dice que es de la población aborígen y los habitantes de otros países; pero te dice como que todos, todo junto fue. Aparte dice como que todos formaron la..., no te dice que primero pasó esto y después esto.

E.: ¿Vos te habías dado cuenta de esta idea, antes? ¿O lo pensaste ahora?

Belén: Lo pensé pero no... no me fijé tanto en eso.

E.: Cuando habla de la población argentina, aquí, y dice que se formó de esta manera, ¿de la población de cuándo está hablando?

Belén: De la actual. Acá, por ejemplo te dice de los que vinieron de otros países, pero está hablando de la población argentina, la actual se formó con todas, con los aborígenes y los habitantes de distintos países. (...) Te dice que se formó de a poco. La población argentina, la actual, digamos, se formó a lo largo de la historia con los aborígenes y los habitantes de otros países. (...) Los aborígenes estaban hace mucho y los habitantes, o sea, siguen viniendo pero viniendo hace un tiempo. Pero ahora, los descendientes, los hijos, los nietos, todos esos forman la (población). Si tal vez, por ejemplo, si no hubiesen llegado los habitantes de distintos países, tal vez la población argentina sería diferente. Tal vez seríamos aborígenes...

Belén reconoce el sentido introductorio de la frase así como su carácter de idea general que sintetiza el contenido de todo el texto, abarcando todas las etapas y los cambios que luego despliega. Cabe remarcar que Belén comprende que la oración se refiere a la población actual como resultado de un proceso, y lo expresa desplegando un razonamiento contrafactual: sin los cambios que se produjeron hoy la población sería diferente. Es la única alumna de nuestra muestra que alcanza a comprender el entramado de relaciones temporales que supone el proceso de conformación de la población actual, que no está explicitado en el texto. Además Belén comprende la condensación temporal involucrada en la frase: “dice, digamos, casi todo, pero muy, muy abreviado”; es decir, discrimina con claridad *el tiempo de las cosas* y *el tiempo discursivo*.

** **Jerónimo** (6° grado, 2003), al inicio de la entrevista comenta el texto:

Jerónimo: Lo que más resalta (...) los extranjeros que vinieron a la Argentina. Es lo más importante. Es lo que todo el tiempo está hablando. Es el hilo conductor, lo que más quiere decir.

E.: ¿Cuál es el hilo conductor?

Jerónimo: El hilo conductor (mira el texto). Acá (lee:) *La población argentina se formó a lo largo de la historia*. Acá empieza, no? Aborígen y habitantes procedentes de distintos países.

E.: ¿Qué entendés?

Jerónimo: Que (relee la oración completa en voz alta). Dice que la población, como que se fue formando el país, con extranjeros que fueron viniendo.

Al final de la entrevista, comenta nuevamente la oración, luego de releerla:

Jerónimo: Te dice que la población se formó gracias a la población aborígen y extranjeros.

E.: ¿Por qué empieza con esta oración?

Jerónimo: Te anticipa lo que va a pasar. Es como un copete.

Jerónimo entiende el carácter general de la frase, recorta claramente la función introductoria y su relación con el contenido de todo el texto. Es el único alumno del cual tenemos indicadores de que alcanza esta comprensión desde el inicio de la entrevista. En cuanto a los tiempos que Jerónimo supone contemplados en la frase, da cuenta de una idea de proceso de formación de la población a través del tiempo, que supone cambios y continuidades (“se fue formando con extranjeros que fueron viniendo”), sin especificaciones acerca del tiempo del resultado de ese proceso.

** Sergio (6° grado, 2002), alude a la frase como parte de sus primeros comentarios sobre el texto.

Que la población argentina estaba form..., se había formado eh, con el aporte de la población aborigen y habitantes que prove (mira el texto) que pro..., procedentes de distintos países. Y que antes de la llegada de los conquistadores españoles, eh, el territorio argentino estaba ocupado por grupos indígenas...

Sergio comienza la entrevista con una frase que incluye partes de la primera oración del texto, cambiando y omitiendo otras partes. Veamos qué selección realiza: toma el sujeto (la población argentina), cambia el verbo “se formó”, tanteando dos tiempos verbales diferentes (“estaba form..., se había formado”) que modifican el sentido de la frase en tanto ubica de lleno en el pasado la población que se forma y, en relación con ello, luego omite la referencia a “a lo largo de la historia”. Sergio mira el texto, y continúa con una recuperación literal de la segunda oración, salvo por la omisión de la palabra *actual*.

Los cambios que introduce Sergio en su recuperación casi literal consisten en “leer pasado” donde el texto establece relaciones con el presente, por implícitas que sean. Pareciera que toma literalmente del texto lo que para él tiene sentido, y cambia o descarta lo que “no le cierra”. Por otra parte, por el modo en que se refiere a la primera oración, no parece estar considerando su sentido introductorio.

No se vuelve a indagar la comprensión de esta frase. (La entrevista se interrumpe porque la maestra de inglés requiere la presencia de Sergio en el aula).

** Leiza (7º grado, 2002), al inicio de la entrevista:

E.: ¿Me querés contar de qué trata el texto?

Leiza: Sobre los inmigrantes que llegan a la Argentina.

E.: ¿Y al principio cómo empieza el texto, de quiénes empieza hablando?

Leiza: (Pasan varios segundos). Sobre la conquista de los españoles, empieza con eso.

E.: ¿Antes no nombra ningún otro grupo?

Leiza: La población aborígena.. Los habitantes procedentes de distintos países.

E.: ¿Qué entendés de esa primer oración?

Leiza: Que las poblaciones de aborígenes y los habitantes residentes de otros países fueron antes de la llegada de la conquista de los españoles.

Cabe advertir que el inicio de esta entrevista no responde al diseño. No obstante, ofrece elementos sobre las dificultades que el texto plantea. Leiza comienza con una caracterización general del tema del texto, centrada en la inmigración a la Argentina. No hace referencia a la oración introductoria ni a la población indígena. Se la orienta hacia el comienzo del texto y cuando se indaga qué comprende, Leiza da una respuesta que parece responder a la concepción de isomorfía entre el orden en el texto y orden en el tiempo, ya caracterizada: si la idea está en el texto antes de la conquista, entonces pasó antes.

Más adelante se le vuelve a preguntar por el sentido de la frase; su respuesta es escueta: “Que esto fue pasando”. Es posible que haya logrado cierta aproximación a una idea de algo sostenido en el tiempo, pero no nos da indicios de que comprenda el sentido introductorio de la frase y tampoco del alcance de las relaciones en el tiempo que considera.

** Brian (6º grado, 2003). Recordamos cómo inicia su entrevista:

En la primera parte te cuenta cómo se fue conformando la población argentina. Te dice que (leyendo:) *La población argentina se formó a lo largo de la historia con el aporte de la población aborígena y habitantes procedentes de distintos países.* Al principio habían muchos aborígenes y

(...) disminuyeron la cantidad de aborígenes luego de la conquista de los españoles, cuando llegaron a la Argentina

Brian comienza con una idea general que alude a un proceso, luego de lo cual lee la frase inicial, pero no es claro qué relación establece. Por ello, cuando termina “su recorrido” por todo el texto de la primera parte abierta de la entrevista –ya analizada en 8.2.-, se retoma su alusión inicial:

E.: Vos al principio me habías hablado... ¿cuál era el primer grupo de población?

Brian: Que era, fueron los aborígenes y después llegaron los españoles. Los aborígenes ... y de habitantes procedentes de distintos países.

E.: (señalando el texto) ¿Qué es eso de *habitantes procedentes de distintos países*? ¿A qué se refiere?

Brian: Dice (leyendo): *La población argentina se formó a lo largo de la historia con el aporte de la población aborígen.* Que es lo que te estoy contando. (Sigue leyendo) *y habitantes procedentes de distintos países.* Y que **generalmente fueron los aborígenes, pero también había otras personas que venían de otros países, no sólo argentinos.**

E.: Cuando acá dice *habitantes procedentes de distintos países* ¿A quiénes se está refiriendo?

Brian: Nacidos en otros países...

E.: Por ejemplo... ¿A quiénes se está refiriendo?

Brian: Después dice de la conquista de los españoles. Pero de eso no te dice, que de esos no se refiere. (Lee en silencio) No, y después no te habla más. Te dice, dice antes de la conquista el terr... (lee) *el actual territorio estaba ocupado por grupos indígenas...* Pero...

E.: Después volvemos sobre esto. Primero estaban los aborígenes, ¿y después quiénes?

Brian: **Y después viene la conquista de los españoles. Pero acá también dice que.. los habitantes procedentes de distintos países... personas de otros países.**

E.: ¿Qué países serán?

Brian: Y... (silencio)

E.: ¿Tenés idea? Si no, decime...

Brian: No.

Brian comienza con una idea pertinente: primero estaban los aborígenes y después llegaron españoles. Pero luego intenta incluir en su reconstrucción el contenido de la primera oración y con ello inicia una interpretación que no se ajusta al texto: ubica a *los habitantes procedentes de distintos países* como un grupo de población que está junto con los aborígenes, antes de la llegada de los conquistadores. Así, rectifica su idea

(correcta) inicial y pasa a afirmar que generalmente los primeros argentinos (sic) fueron los aborígenes, pero también había personas de otros países; según Brian, el texto no dice de dónde venían estas personas, no habla más de ellos. Cabe recordar que en la parte previa de la entrevista, Brian pudo recuperar la mayor parte de los movimientos migratorios referidos en el texto. Estamos ante indicios elocuentes de que este alumno no entiende el sentido introductorio de la frase ni las relaciones temporales que involucra. Pareciera que Brian está dando por supuesto que en esta primera frase el texto habla de lo primero que pasó, justamente por estar al principio del texto. Es la misma concepción sobre la isomorfía entre orden de ideas en el texto y orden en el tiempo desde la cual -como vimos en el punto a.- él mismo “deduce” cuándo fue la conquista, y que en la entrevista es posterior al diálogo recién consignado sobre la frase introductoria.

Más adelante, cuando Brian reconstruye las condiciones de trabajo de los aborígenes y la introducción de esclavos, menciona zonas de Argentina. Se pregunta si Argentina ya existía y dice muy seguro que sí, remitiendo al título y al comienzo del texto:

Acá dice, el título del texto ya te lo dice *el origen de la población del territorio argentino*. Ya que no es que te habla de otro país. (...) La primera parte dice cómo se conformó la población argentina, y después ahí conquistaron los españoles.

Estamos ante otro indicio de que Brian está aludiendo a una secuencia temporal entre la oración introductoria y la siguiente: primero se conformó la población argentina y “después ahí” conquistaron los españoles. Veamos qué ocurre al final de la entrevista, luego de su respuesta sobre el tema del texto (que ya analizamos en la primera parte del capítulo):

E.: Leé de vuelta esta primera oración del texto.

Brian: (leyendo) *La población Argentina se formó a lo largo de la historia con el aporte de la población aborígen y las distintas procedentes de distintos países.*

E.: ¿A qué se refiere?

Brian: Dice...(mirando el texto) Dice que a lo largo de la historia la población argentina se formó gracias al aporte de aborígenes y habitantes procedentes de... de otros países.

E.: ¿Por ejemplo?

Brian: Por ejemplo de Italia, de España. Ahora, quiero decir una cosa... que también hay muchos argentinos que se van a España..., porque ahora la Argentina no está muy bien que digamos⁵³.

(...)

E.: ¿Y para qué ponen esta oración acá arriba?

Brian: Y porque es tipo, no es como un copete. No... Es una parte que resalta mucho, lo muy importante. Es... es una oración clave, digamos, porque dice (relee la oración entera) Y el texto de lo que te habla es de cómo se fue conformando la población argentina. Es tipo... la frase que te introduce el texto.

E.: ¿Y por qué me decías que es la clave?

Brian: Y porque de ahí, de esta frase empieza a salir que vinieron los españoles, después que vinieron eh, de países europeos, para qué venían y todo...

Brian alcanza a entender perfectamente el sentido introductorio de la frase. Ya es claro para él cuáles son los países desde los cuales llegan inmigrantes. El trabajo durante la entrevista lo ayudó a avanzar en la comprensión del texto. Veamos cómo termina este segmento:

E.: Acá te dice (leyendo) *la población argentina se formó*. ¿Cuando dice la población argentina, a la población de cuándo se está refiriendo?

Brian: Y, dice a lo largo de la historia que se fue formando.(...) la población Argentina se formó a lo largo de la historia. (...)

E.: ¿Puede ser, Brian, que esta población argentina sea la de hoy?

Brian: No, para mí no.

Brian logra también una aproximación a la idea de proceso incluida en esta frase, que le era inobservable al inicio de la entrevista. Lo que no llega a entender es hasta cuándo llega en el texto ese proceso de conformación de la población, y la relación con el presente que involucra. Cabe señalar, que en las clases sobre el texto del 2003 se trabajó explícitamente con el sentido introductorio de la frase, pero no se profundizó en las relaciones temporales que involucra. En esa parte de la clase circuló la idea de copete, que nombran tanto Jerónimo como Brian.

** Lisandro (6º grado, 2003), en su respuesta inicial incluye la siguiente referencia:

⁵³ Recordamos al lector que esta entrevista se realizó en el 2003....

En la primera parte del... primer párrafo sería...habla de cómo estaba conformada la población de nuestro territorio antes de la conquista española...

Lisandro toma la frase en pasado, y la ubica antes de la conquista. Al igual que Brian, la incluye como lo primero que pasó. Veamos qué ocurre al final de la entrevista, luego de releerla en voz alta a pedido de la entrevistadora:

E.: ¿Por qué te parece que empieza así el texto, con esa oración?.

Lisandro: Acá te está diciendo, me parece, no?, una idea de lo que se va a tratar lo siguiente. Porque ya te dice que se formó a lo largo de la historia con el aporte de población aborigen y gente de otros países. Ahí ya te da una idea de lo que va a hablar.

Lisandro pasa a reconocer el sentido de la frase, y que es una frase de un nivel diferente a las restantes del texto. Se aproxima a la idea de cambios en la población a través del tiempo, pero no sabemos qué entiende de la relación pasado presente que involucra.

A continuación, consignamos segmentos de tres entrevistas de alumnos que no aludieron espontáneamente a la frase introductoria y hacia el final les pedimos que la lean. Sus ideas son muy similares a las de Lisandro.

**** Lorena (6° grado, 2003).**

Es como una síntesis de todo el texto. Y porque es como que te cuenta lo que... de lo que habla... y después cuando te cuenta cada período te lo cuenta más detalladamente.

**** Maitén y Alberto (7°, 2002).**

E.: (repitiendo la respuesta anterior de Maitén) Como si fuera una línea del tiempo. ¿La primer oración también?

Maitén: No.

E.: ¿Por qué pusieron ahí esa primer oración?

Alberto: Porque te va aclarando de qué se va a tratar el texto.

E.: ¿Maitén?

M: Sí, como un resumen de lo que va hablar el texto.

**** Paola y Antonella (6°, 2002).**

E.: A ver, lean la primera oración...

Antonella: ¿En voz alta?

E.: Como quieran...

Antonella: (lee:) *La población argentina se formó a lo largo de la historia, con el aporte de la población aborígen y de habitantes procedentes de distintos países.*

Paola: Ah, que se fue formando primero con los aborígenes y después con los que...

Antonella: (completando la idea) con los inmigrantes que vinieron acá.

Paola: Y que procedían. de... otros países. Suponéte, brasileros venían acá.

E.: ¿Por qué pone esa oración al principio de todo?

Paola: Es como para que vos ya te vayas imaginando lo que....

Antonella: Claro, con la primera oración ya te imaginás algo. Que había aborígenes y que después...

Paola: (interrumpe) y después vinieron...

Antonella (interrumpe): a lo largo de los tiempos, se fue formando por ... por... ¡ay! Por personas que vinieron acá de distintos países. Así te lo imaginás...

E.: ¿Y ustedes cuando lo leyeron por primera vez se imaginaron todo esto, cuando leyeron esa oración?

Antonella: ¿Ésta? No...La leímos muy rápido...

E.: ¿La habían entendido? ¿le habían prestado atención?

Antonella: No...

Un último caso, ** M. Eva (6º, 2002). Retomamos parte del segmento de entrevista ya citado, donde lee e interpreta la frase introductoria:

Al principio Argentina se formó por distintos países (...) Porque no es que era la población de la Argentina. ¿Naciste acá?, no. Como que la población venía de distintos países.

Pareciera que M. Eva no comprende el sentido introductorio de la frase; es claro que está leyendo en ella la inmigración como un fenómeno global del pasado, sin indicios de proceso de conformación de la población.

Cierre sobre la consideración de los tiempos en la oración introductoria.

Salvo en un caso, en sus reconstrucciones iniciales, los alumnos ignoran la primera oración del texto o la interpretan -sin comprender su sentido introductorio-, como si se refiriera al pasado, a veces explicitando que trata de lo que ocurre antes de la conquista. Se trata de una interpretación consistente con la concepción de isomorfía entre orden del tiempo y orden de ideas en el texto, caracterizada en relación a la ubicación temporal de la conquista.

El trabajo realizado a lo largo de la entrevista lleva a que la mayoría de los alumnos comprendan el sentido introductorio de la frase –hasta les llega a parecer obvio- y que se aproximen a la idea de proceso que involucra. Ahora bien, solo en el caso de Belén tenemos indicadores de que comprende el alcance de la condensación temporal que supone la frase, que incluye la población “actual” como resultado de todo el proceso. En el resto de los casos no tenemos indicadores sobre esta cuestión y, en el caso de Brian, hay indicios claros de que no comprende que la idea incluye una relación con el presente: afirma explícitamente que la frase no se refiere a la población actual, con lo cual piensa que alude a la formación de la población en el pasado.

8.3.3. ¿Cuándo es “en la actualidad”? Interpretación de una relación pasado-presente.

Como ya hemos señalado, el tercer párrafo del texto se refiere a la introducción de esclavos en la colonia, y en su última oración establece una relación con los descendientes de esclavos “en la actualidad”. Solo siete alumnos de la muestra interpretan esta frase, y los siete cometen el mismo error: leen esa última oración como si correspondiera al pasado. En esta parte analizaremos este error en la lectura.

Transcribimos a continuación el párrafo completo:

Los españoles también introdujeron esclavos africanos. Los esclavos eran más numerosos allí donde no había indígenas que realizaran los trabajos más pesados. En el Virreinato del Río de la Plata, sin embargo, la cantidad de esclavos nunca llegó a ser tan importante como en el Brasil o

los Estados Unidos. En estos dos países, los descendientes de africanos conforman en la actualidad un sector muy importante de la población.

En siete entrevistas -5 individuales y 2 en parejas- esta idea no fue considerada: los alumnos no aludieron a ella en sus reconstrucciones del texto y tampoco se introdujo en la indagación; por esta razón, no tenemos datos de 9 alumnos. Al respecto cabe tener en cuenta que con frecuencia los alumnos omiten palabras o ideas de los textos que no comprenden. En dos entrevistas individuales encontramos alusiones confusas, con insuficientes indicadores como para analizar cómo interpretan los alumnos la idea. Ninguno de los alumnos entrevistados explicita sin ayuda una interpretación ajustada; es decir, en función de nuestros datos, ninguno advierte por sí mismo que la frase alude a la actualidad. En contrapartida, relevamos indicios claros de problemas en la interpretación en la lectura de siete alumnos (cuatro alumnos del 2002 y tres alumnos del 2003). Estamos ante un error recurrente en “la lectura del tiempo”, que consideramos pone de manifiesto concepciones de los alumnos sobre las relaciones entre los tiempos en la Historia y los tiempos en el texto. Para caracterizar estas concepciones y el papel que desempeñan en la lectura, en algunos casos será preciso desplegar en detalle el análisis de los fragmentos de protocolo referidos a esta cuestión.

**** M. Eva (6º, 2002)**

En el relato inicial de su entrevista (ya citado) M. Eva incluye la referencia a los descendientes de esclavos:

(...) Y entonces empezaron a poblar. Algunos venían con esclavos africanos; y otros no. Y... la mayoría de los que vivían acá eran descendientes de los esclavos africanos.

M. Eva lee la referencia a los descendientes de esclavos como si fuera del pasado y la incluye como “un eslabón” más en la sucesión temporal que va armando en su relato, en función del orden de ideas en el texto.

**** Paola y Antonella (6º grado, 2002), leen en voz alta y comentan la frase:**

Paola: (leyendo) *los descendientes de africanos...*

Antonella: (continúa la lectura) *conformaban en la actualidad un sector muy importante de la población.*

Paola: O sea, que también a Brasil y en Estados Unidos llevaban a los descendientes de africanos.

Antonella comete un error al leer: cambia el tiempo verbal, lee pasado (*conformaban*) donde dice *conforman*; su compañera la sigue con una reflexión también referida al pasado. La interpretación nos llamó la atención –fue la primera vez que nos encontrábamos con este error- y profundizamos la indagación para comprenderla:

E.: (señalando el texto) ¿Qué quiere decir que *conforman en la actualidad*?

Paola: En ese momento.

E.: ¿En qué momento?

Paola: En donde los españoles tenían los esclavos y llevaban a los africanos.

E.: Antonella, ¿qué pensás?

Antonella: Yo no entiendo (lee) *los descendientes de africanos conforman en la actualidad un sector muy importante de la población.*

Paola: Que los descendientes, suponéte, un hijo de africano, pero que no es africano, también son esclavos en Estados Unidos o en Brasil.

E.: ¿Cuándo?

Paola: Cuando los españoles también tenían esclavos.

E.: ¿Saben qué quiere decir “en la actualidad”?

Paola: Si yo te digo “en la actualidad está de moda usar aritos”, es que ahora.

E.: Ahora, en la actualidad es ahora, en estos tiempos. Entonces, ¿qué dice ahí?

Paola: Que **en la actualidad de ese momento**, donde estaba pasando. Que la actualidad donde los españoles tenían esclavos y otros países también.

E.: ¿Qué te hace pensar que es de ese momento?

Paola: Porque en el texto habla de los españoles, y de los indígenas, bueno, los esclavos. En ese momento, para mí es eso.

Antonella: Claro, porque es como si te confunden las palabras, porque te dice “En la actualidad”, y vos pensás que en esa actualidad, porque **hay dos tipos de actualidad: la de ahora o la de ahí...**

Paola: Para mí, la que está hablando en el párrafo.

Paola realiza una interpretación que el texto “no autoriza” e intenta sustentarla. El error en la lectura no se origina en problemas de vocabulario: sus intervenciones dan cuenta de que entienden la expresión “en la actualidad” y también la noción de descendencia. Antonella registra el señalamiento de la entrevistadora, lee esta vez correctamente el

verbo en presente, y reconoce que no entiende la idea. Paola afirma segura que la frase se refiere al pasado, a “la actualidad de ese momento”. Antonella acepta la interpretación de su compañera apelando a un “forzamiento” del léxico para fundamentarla: “en la actualidad” no es una expresión aplicable al pasado en el marco del texto que están leyendo. Es claro que para estas dos alumnas no es observable que la frase hace una referencia explícita a la actualidad y, menos aún, que en el párrafo hay una relación subyacente entre pasado y presente. Veamos cómo continúa el diálogo:

E.: Los que escribieron esto, ¿cuándo lo escribieron?

Antonella: En el año 2000. (mostrando a Paola la referencia bibliográfica manuscrita agregada en el texto) Acá dice que en el año 2000 que lo escribieron.

E.: Lo escribieron en el año 2000 ¿sí? Y el que escribe, ¿no puede escribir algo de hoy, en este texto?

Paola: Sí, puede. Porque el párrafo está hablando de cuando estaban los esclavos y todo... Y como dice en la actualidad, y ahora no hay esclavos y todo eso...

La entrevistadora introduce la fecha de edición del texto, con la hipótesis de que puede ayudar a las alumnas a descentrarse del pasado. Sin embargo, Paola sostiene su idea reiterando: “ahora no hay esclavos”. El argumento de que el párrafo viene hablando de los españoles y de los esclavos tiene para Paola tal peso, como para dejar de lado la referencia a los descendientes que ella misma explicó dos minutos antes. Por alguna razón no puede coordinar ambas ideas. Retomamos la entrevista.

E.: ¿Y acá dice que hay esclavos... en la actualidad, si fuera hoy?

(Las dos releen el párrafo)

Antonella: Claro, porque dice en la actualidad conforma un sector muy importante de la población ... que, como si hubiera esclavos...

E.: Pero, ¿dice que son esclavos?

Antonella: No.

E.: ¿Y entonces por qué te imaginás que son...

Antonella (interrumpiendo): Son los descendientes de africanos...

Paola: Puede ser los descendientes de esos africanos, que eran esclavos, ahora están en un sector muy importante de la población...

Antonella: Sí... Puede ser.

E.: ¿Ustedes saben que hoy, tanto en E.E.U.U. como en Brasil, viven mucho negros? (...)

Antonella: Deben ser... ¿descendientes de africanos?

Es necesario que la entrevistadora promueva dos veces el control de la lectura, para que vuelvan a registrar que el texto menciona a los descendientes de africanos, idea que parecían haber comprendido, y sin la cual la referencia a la actualidad no es consistente.

Paola: Acá también viven negros. (...) Creo, de República Dominicana. No sé, de otros países... Yo los vi, porque cuando fui por Liniers, hay un montón que venden por la calle y son re-negros...

Antonella: (la piel) ¿Muy oscura?

(...)

E.: Les digo algo, quiero ver si ustedes lo entendieron así. ¿Se dan cuenta de que en este párrafo está hablando del pasado, de cuando existía el Virreinato, pero que hace una relación con lo que pasa hoy?

Paola y Antonella: Sí.

E.: ¿De eso no se habían dado cuenta al principio?

Paola y Antonella: No.

Paola: Yo, porque yo estaba con la idea de los esclavos...

Antonella: Yo también...

Paola: Entonces, estaba con esa idea y no me la podía sacar. Después cuando vos empezaste a decir de que escribía hoy y todo eso, entonces ahí me di cuenta. Y cuando dice que los descendientes de africanos, entonces ahí me di cuenta...

La interacción en la entrevista contribuyó para que las niñas pudieran descentrarse del pasado y para que aceptaran una “intrusión” del presente en un párrafo referido al Virreinato del Río de la Plata. No fue suficiente que las alumnas registraran en el texto la información inicialmente ignorada sobre la descendencia de los esclavos africanos. Fue necesario promover reiteradamente el control, y también conversar sobre la presencia actual de descendientes de africanos, para que “entraran” en la idea del texto.

** Sergio (6° grado, 2002), en un momento de la entrevista lee la oración en voz alta cambiando el tiempo verbal –lee *conformaban*-; y si bien se corrige solo en la lectura –y pasa a leer *conforman*-, no hace comentarios sobre el contenido de la frase. Más tarde en la entrevista, se le pide que relea la oración y se indaga qué comprende:

E.: ¿Quiénes son los descendientes de africanos?

Sergio: ¿Los descendientes de africanos? (...) Los hijos, vendría a ser, de los africanos...

(...)

E.: ¿Hay negros ahora en Brasil?

Sergio: Casi todos son negros.

(...)

E.: En esos dos países, como vos dijiste en Brasil y en EEUU, (lee) *los descendientes de africanos conforman en la actualidad un sector muy importante de la población...* En la actualidad, ¿sabés qué quiere decir?

Sergio: Sí, **ahora; pero no ahora de ahora, sino ahora de antes...**

E.: A ver, ¿cómo es eso de ahora de antes? Ahora de antes, ¿cuándo?

Sergio: Ehhh, de mil ocho sesenta o mil ocho...

E.: En realidad, se está hablando de hoy, de lo que pasa hoy, dice en la actualidad.

Sergio: Pero... (Está sorprendido)

Sergio lee pasado. La referencia al presente es inobservable para él, no la puede entender. Al igual que Paola y Antonella, asimila “en la actualidad” desde una idea que tal vez se corresponda con el presente histórico. Se sorprende cuando le aclaramos que la idea se refiere a la actualidad. Pareciera que esto para Sergio no es admisible.

**** Brian (6º grado, 2003)**, al comentar el tema del texto al inicio de la entrevista, va releendo algunas frases:

Y después te dice (...) que hubo más esclavos que acá en Argentina. (sigue leyendo:) *Y en estos países. los descendientes de africanos conformaron en la actualidad un sistema (sic) muy importante de la población.* Y dice que entre 1860...

Al igual que Antonella y Sergio, cuando lee en voz alta Brian cambia el tiempo verbal y lee pasado (“conformaron”) donde dice presente (“conforman”). En un momento posterior de la entrevista se le pide que relea el párrafo. Brian relea en silencio y luego comenta:

Brian: Acá te dice que los descendientes de africanos .. aho... conforman en la actualidad. O sea, en la actualidad. **No entiendo bien si *en la actualidad* se está refiriendo a la etapa cuando está contado el texto, en esos años, o ahora que te dice en el 2000.**

E.: A ver. ¿Por qué tenés esa duda?

Brian: Y porque ahí dice (leyendo) "*los descendientes de africanos conforman en la actualidad un sector muy importante de la población*". Y eso me parece que era antes, porque ahora no hay muchos africanos.

E.: ¿Cuál era tu duda?

Brian: No sabía si era la actualidad en ese momento, de esos años, o la actualidad de cuando se hizo el texto.

E.: . Ajá. Te diste cuenta y decís que es...

Brian: Antes.

E.: ¿Por qué?

B.: Porque ahora no hay muchos. Primero, el texto te habla de antes (...) y no hay muchos africanos por la calle caminando.

Brian comienza planteando una duda que contempla dos significados posibles sobre la etapa a la que se refiere la frase leída. Cabe aclarar que en una parte previa de la entrevista –que analizaremos luego en el punto d.- ya Brian había hecho referencia a la fecha de publicación del texto. De todos modos, al igual que los alumnos anteriores, está considerando dos actualidades posibles. Ahora bien, cuando despliega su duda, muestra que está pensando en *africanos* omitiendo la idea de descendencia. Por alguna razón, esto es más coherente desde su punto de vista. Veamos qué ocurre cuando, a continuación, la entrevistadora lo remite al texto -recordamos que constituye una modalidad de intervención para promover el control de las interpretaciones, que en algunos casos también puede operar como intervención de contra argumentación-.

E.: (Señalando el texto) ¿Acá dónde dice que habría muchos? ¿En qué lugares?

B.: (Relee) Ah, no. Dice los descendientes de africanos. O sea los hijos y eso.

E.: ¿Y entonces?

B.: Y que (lee en voz baja) dice que muchos de los descendientes de africanos... Todavía puede haber, porque las generaciones siempre se van pasando... Que conforman un sec, una gran parte de la población.

(...)

E.: ¿A qué se refiere? ¿A hoy o a antes?

Brian: A antes... ¡No!

E.: A ver...

Brian: A hoy.

E.: ¿Por qué?

Brian: (Pasan unos segundos) Porque acá está contado en presente. No te dice *conformaron*. Te dice (lee): *Los descendientes de africanos conforman en la actualidad un sector muy importante de*

la población. O sea, ahora. Porque si no te diría los descendientes de africanos conformaron en esta época un sector muy importante..

En función de las repreguntas y de las relecturas, Brian pasa a registrar la información sobre “los descendientes” que antes no había considerado y, aunque con oscilaciones, comienza a contemplar la posibilidad de que la idea se refiera al presente, apoyándose en el reconocimiento del tiempo verbal referido al presente. Las oscilaciones parecen indicar que no está convencido... Veamos el final del segmento de la entrevista referido a esta idea:

E.: Muchos chicos piensan que habla de la actualidad “de ese momento”. ¿Por qué te parece..

Brian: (interrumpe) ¿Es así?, ¿de antes?

E.: No, no. Es la actualidad “de hoy”. Pero muchos chicos nos dijeron que el texto está hablando de la actualidad “de ese momento”. Vos en un momento dudaste.

Brian: (interrumpe) Sí.

E.: ¿Por qué te parece que piensan que es la actualidad de ese momento?

Brian: **Porque el texto no es que te cuenta hoy, cosas que pasan ahora. Te cuenta cosas del pasado**, del origen de la población del territorio argentino; y de eso pasó mucho tiempo. (...). **Por eso pueden pensar que, como todo el texto generalmente está en pasado, que eso es del pasado.**

En un texto referido al pasado, Brian no esperaba encontrar una referencia al presente. Y, para reconstruir la idea en pasado “sobraba” la alusión a los descendientes; probablemente por eso, al igual que Paola, la omitió en forma reiterada hasta que la indagación lo llevó a controlar su interpretación. Igualmente, no sabemos qué llega a comprender y sigue dudando hasta último momento. En su última intervención Brian explicita con claridad la hipótesis que obstaculiza su lectura y la de otros alumnos.

** **Belén** (6° grado, 2003), comenta el párrafo, luego de releerlo:

Belén: Que acá, en el Virreinato del Río de la Plata, nunca los esclavos llegaron a ser tantos como en otros países como Brasil y Estados Unidos.

E.: ¿Y qué más te dice en este párrafo?

Belén: Que ahí, en Brasil y Estados Unidos la población africana es... muy importante. Conforman una... una parte grande en...

E.: ¿Y de cuándo está hablando ahí?

Belén: De, de un tiempo, unos años después de... ¿durante la colonización?

E.: A ver, pensá, leélo y pensá qué te parece...

Belén: (Relee) Sí, en el mismo tiempo me parece...

E.: ¿Cómo te das cuenta?

Belén: Porque acá te sigue hablando de los indígenas y los esclavos africanos, que cuando los introdujeron...

E.: Acá te dice (lee:) *en estos dos países los descendientes de africanos conforman en la actualidad un sector muy importante de la población.*

Belén: (Silencio) Sí, que, por ejemplo los africanos tuvieron hijos e hijos. Y esos hijos eran los descendientes de esos africanos y ahora conforman un... una población importante...

E.: ¿Ahora, cuando decís ahora, a cuándo te estás refiriendo?

Belén: A la actualidad.

E.: ¿A la actualidad? ¿Cuándo es la actualidad?

Belén: Ahora.

E.: ¿Hace un ratito me decías eso?

Belén: No. Pero acá te dice que... cuando introdujeron a los esclavos., en el Virreinato... se introdujeron. Acá te dice que nunca fueron grandes, nunca llegaron a ser tan importantes como en Brasil y Estados Unidos. Acá después te habla en presente, porque te dice estos dos (lee) *en estos dos países los descendientes de africanos conforman*. Y ahí te dice como que ahora.

E.: Yo estoy de acuerdo con vos. Pero vos hace un ratito me decías (...) que esto es de antes, de la colonización.

Belén: Porque me pareció que ahora, me decía en presente, y me está hablando de la actualidad en la última parte. Pero yo pensé que era pasado porque decía en el Virreinato del Río de la Plata, que antes era virreinato.

Belén también comienza interpretando que la frase se refiere al pasado. Con ayuda de la entrevistadora ajusta su interpretación con rapidez, asimilando la referencia a la actualidad y su relación de continuidad con el pasado. Atribuye su error inicial al mismo motivo explicitado por Brian: en un párrafo que habla del Virreinato no esperan encontrar una referencia al presente.

**** Jerónimo (6° grado, 2003).**

J.: Los españoles trajeron esclavos africanos. (Lee en voz baja) Ah!, que hacían los trabajos más pesados. (Lee en silencio) Ah! Hacían los trabajos más pesados, que eran la mayor parte de la población (...). Mirá, acá dice (leyendo): *En estos dos países los descendientes africanos*

conforman en la actualidad un sector muy importante de la población. Porque como ya no quedaban más indígenas, trajeron a los africanos, y los españoles. Eran todos de otro país...

E.: ¿En qué países dice que conforman?

J.: Acá. Ah, no! (relee) En Brasil y EEUU había muchos esclavos. Y acá dice (sigue leyendo) *En estos dos países los descendientes africanos conform...* Ah!, y ahí es donde **conformaban** la mayor parte de la población, en EEUU y Brasil.

(...) (La entrevistadora lee en voz alta la oración).

J.: Quiere decir que los africanos en Brasil y EEUU conforman la mayor parte de la población. O sea que, por ejemplo, el 70 % de la población de Brasil y E.E.U.U. es africana; en esa época, no digo que ahora.

E.: ¿Y por qué acá te dice *en la actualidad*?

J. Ah! ¿En la actualidad?

E.: Fijate.

J.: (Lee en silencio) Ah, es verdad...

E.: ¿Y por qué te habla de la actualidad en esa última oración?

J.: A ver. (Relee). Porque te estaba hablando de esa época y en la actualidad también sigue siendo así. Para que te des cuenta que no era antes y ahora no. Sigue siendo.

Jerónimo interpreta sin ninguna duda que la frase se refiere al pasado, incluso releendo varias veces. Ante el señalamiento de la entrevistadora, acepta que alude a la actualidad. Ahora bien, en la última intervención establece una relación de continuidad que no es clara; no sabemos qué interpretación alcanza.

Veamos el final de la entrevista a Jerónimo.

E.: ¿Cómo te resultó el texto?

J. Si lo lees una vez, te das cuenta de qué es lo más importante. Pero no te enterás tan detalladamente y no aprendés tanto. No es ni muy difícil ni muy fácil, es para chicos de mi edad.

E.: ¿Hay algo que te costó más?

J.: Sí. (lee) *En estos dos países los descendientes de africanos conforman en la actualidad un sector muy importante de la población*!. Como que, esto fue lo más difícil.. (...) La última parte *¿Por qué dice en la actualidad?* Venía hablando del pasado y de repente una frase, una oración de la actualidad.

Jerónimo acepta la referencia a la actualidad, pero parece que sigue sin entender qué hace en un texto que habla del pasado.

Un análisis global sobre la interpretación de ¿Cuándo es “en la actualidad”?

Los siete alumnos que interpretan esta idea leen pasado donde el texto refiere a la actualidad. En términos del *texto dual* de Goodman (1996) podemos afirmar que estos niños construyen un texto paralelo relacionado con el real, pero diferente: tanto el cambio del tiempo verbal –realizado por tres alumnos- mientras están leyendo, como los comentarios posteriores -de los siete alumnos- indican que su *texto paralelo* no incluye la referencia al presente del *texto real*, y en consecuencia, tampoco la relación implícita del presente con el pasado. Cabe señalar que cuatro de los siete alumnos incluyen explícitamente en su interpretación el indicador “en la actualidad”, a diferencia de la omisión analizada respecto del “actual” territorio argentino. En este caso los alumnos encuentran una interpretación coherente que admite incluir la expresión cuando se habla del pasado.

Ahora bien, un error en la lectura que se repite con cierta regularidad puede dar indicios sobre las características de un proceso constructivo (Goodman, 1996) y/o de las concepciones del lector: en trabajos anteriores encontramos que las omisiones y distorsiones realizadas por los alumnos en la lectura de un texto de contenido social constituyen indicadores de problemas conceptuales o del tipo de conocimiento -o desconocimiento- sobre el tema del texto (Aisenberg, 2000, 2005a). En consecuencia, corresponde detenerse a analizar por qué para los alumnos es inobservable la referencia a la actualidad del texto. Consideraremos a continuación algunos aspectos que podrían estar involucrados en el origen del problema.

Un primer aspecto se relaciona con la naturaleza del proceso de lectura. “Para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis.” (McGinitie y otros, 1982). En la medida en que avanza en la lectura, el lector va controlando y ajustando sus hipótesis en función de la información explícita del texto. En nuestro caso, si el texto se refiere al pasado, y también el párrafo en cuestión, entonces es plausible pensar que lo que sigue corresponde a la misma época. Desde este marco es lícito explicar que los alumnos leen pasado donde el texto habla de la actualidad debido a un control insuficiente de sus interpretaciones; en otras palabras, los alumnos mantienen su

primera hipótesis sin contrastarla con la información visual del texto. La ayuda de la entrevistadora les permitiría profundizar el control y lograr una interpretación ajustada.

Sin embargo, Belén es la única que ajusta rápidamente la interpretación reconociendo la referencia a la actualidad y su relación de continuidad con el pasado. Los demás alumnos siguen teniendo dificultades o dudas y muestran resistencia. Por un lado, Sergio se sorprende ante la interpretación de la entrevistadora y Jerónimo registra la referencia al presente pero no sabemos qué interpreta, y hay algo que no le termina de cerrar. Por otro lado los que logran aproximarse a la idea necesitan mucha ayuda. Efectivamente, Antonella dice no entender la frase aunque la relee detenidamente y Paola sostiene su lectura en pasado a pesar de varias relecturas; finalmente, con una fuerte intervención de la entrevistadora, estas niñas parecen aceptar la referencia al presente. En cuanto a Brian, contempla de entrada como posibilidad la idea “del texto real”, con lo cual su problema no tiene que ver con el registro de la información visual del texto: por alguna razón no lo convence y plantea su duda; y, si bien, acepta la referencia al presente, oscila durante todo el diálogo. Es decir, no estamos solamente ante un problema de control en la lectura: hay algo que estos alumnos no llegan a entender o que “les molesta” de esta alusión a la actualidad en un párrafo referido al virreinato, algo que no les cierra de modo coherente con sus marcos de referencia.

Suponemos que la dificultad y la resistencia se originan en las concepciones de los alumnos sobre las características de un texto de Historia, relacionadas con su concepción sobre la Historia misma. Ya hemos visto que algunos alumnos conciben que las ideas del texto están ordenadas lineal y rígidamente de lo más antiguo a lo más moderno, como suponiendo un isomorfismo estricto y necesario entre el ordenamiento de las ideas del texto y el orden en que ocurrieron los hechos del pasado. Una “irrupción” de la actualidad en un párrafo referido a la colonia contradice esta concepción y por ello los alumnos realizan una interpretación que el texto “no autoriza”, y tal vez otros omiten la idea en la reconstrucción del texto. Es decir, es la misma concepción la que da coherencia a los distintos errores en la lectura que venimos analizando.

La idea de los alumnos según la cual “el texto te va contando... como si fuera una recta de tiempo” es en un sentido compatible con la caracterización desarrollada por el

historiador Antoine Prost sobre la estructura general de un texto de historia, quien señala que un libro de historia “desciende el curso del tiempo” y que el texto histórico tiene un cierre cronológico en el sentido de que parte de una fecha y va hacia otra, inexorablemente. Pero, agrega Prost: “...sean cuales fueren los meandros o las vueltas atrás que el historiador elige...” (Prost, 2001). Es decir, la escritura de un texto de historia supone vaivenes temporales en estrecha relación con la idea de que “La ida y vuelta permanente entre pasado y presente, y entre diferentes momentos del pasado es la operación misma de la historia.” (Prost, 2001). Y esto es incompatible con la concepción los alumnos. Al respecto, es elocuente la caracterización que hace Jerónimo al final de la entrevista del problema que le plantea el texto: ¿Por qué dice en la actualidad? Venía hablando del pasado y de repente una frase, una oración de la actualidad.

Cabe detenerse en una breve referencia a otro trabajo de campo de la investigación, en el que también hemos recortado la lectura en pasado donde los textos de historia se refieren a la actualidad (Aisenberg, 2008). Se trata de la secuencia sobre los guaraníes implementada en un cuarto grado⁵⁴ e la cual los alumnos leen diversos capítulos del libro sobre los guaraníes ya citado (Boixados y Palermo, 1999) que incluye capítulos sobre el origen de este pueblo y sobre su situación a fines del siglo XX. Además, algunos de los capítulos del libro despliegan vaivenes temporales estableciendo relaciones entre la forma de vida de los guaraníes del pasado y los guaraníes “de hoy”. Tal como hemos analizado en nuestro trabajo recién citado, en diferentes escenas de lectura de esta secuencia encontramos reconstrucciones peculiares de los tiempos. En primer lugar, en una situación de lectura compartida se reconstruye en pasado un texto sobre las dificultades de la vida en la selva, escrito en tiempo verbal presente, según una modalidad empleada por los historiadores para referirse a generalidades omnitemporales (Leduc, 1999); el texto paralelo reconstruido en forma colectiva guarda distancia del texto real: el texto “de la clase” se refiere a los guaraníes en el pasado y el texto real se refiere, en presente, a dificultades generales de la vida en la selva. En segundo lugar, en la lectura en pequeños grupos de diferentes textos del libro, distintos alumnos leen en pasado frases de los textos escritas en presente, que establecen relaciones de continuidad en diferentes aspectos de la vida de los guaraníes (recetas de cocina, estrategias de pesca). Los alumnos cambian el tiempo verbal al leer -leen pasado- y

⁵⁴ Describimos el trabajo de campo realizado en el punto 4.2.1 del cuarto capítulo.

para ellos no son observables las relaciones entre pasado y presente explicitadas en los textos. En tercer lugar, cuando un grupo de alumnos está leyendo uno de los textos, titulado “Los guaraníes de hoy” -escrito en tiempo verbal presente-, los alumnos leen y comentan su contenido en pasado. Caben dos observaciones; en primer lugar, uno de los alumnos de este grupo que desde el inicio de la secuencia venía cuestionándose sobre la existencia de guaraníes en la actualidad, registra sin dificultades una relación establecida por el texto entre pasado y presente, en tanto comenta: “¡O sea que siguen habiendo guaraníes!”; es decir, encontró una respuesta al interrogante que se venía planteando, que forma parte de su marco de referencia en la lectura. En segundo lugar, en todos los casos la intervención docente ayudó a que los alumnos comiencen a registrar las relaciones entre pasado y presente que no pudieron ver por sí mismos (Aisenberg, 2008).

La dificultad que reencontramos para registrar que pasado y presente pueden entremezclarse en un texto de Historia nos lleva a pensar en una concepción de la Historia que suelen tener los alumnos, de acuerdo con las caracterizaciones de diferentes estudios: la Historia es el pasado que realmente ocurrió (entre otros: estudios citados en Carretero y Limón, 1995; Cainelli y Olivera; 2012), y esto es lo que muestran los textos de Historia. Si la construcción de significado en la lectura responde a la búsqueda de una trama coherente desde el punto de vista del lector, en el marco de la concepción caracterizada sobre los textos y sobre la Historia no es consistente incluir relaciones entre pasado y presente o referencias a la actualidad “en el medio” de un texto histórico. En este sentido, suponemos que estamos ante un problema de incompatibilidad entre la información explícita de los textos y los marcos asimiladores de los alumnos, y de allí las asimilaciones deformantes y las resistencias para ajustar las interpretaciones. La concepción sobre el tiempo en la Historia de los alumnos opera a modo de obstáculo para reconstruir las relaciones entre pasado y presente en un texto histórico. Cabe preguntarse si se trataría de un *obstáculo precario* (Guyon, Mousseau, y Tutiaux-Guillon, 1993), dado que los alumnos se aproximan a los vaivenes temporales de los textos tanto en la secuencia sobre los guaraníes como en los fragmentos de protocolos analizados.

Ahora bien, las concepciones de los alumnos recién esbozadas guardan notables relaciones con la Historia instalada en la escuela -según las conocidas caracterizaciones provenientes de múltiples análisis publicados en distintos países, y realizados desde

diversas perspectivas teóricas- en la que predomina una concepción de la Historia como conocimiento verdadero y objetivo del pasado. En los tradicionales manuales de Historia, los hechos parecen contarse por sí mismos, en un relato cronológico, cerrado y lineal (Leduc y otros, 1994; citado en Lautier, 1997b); en relación con ello, son textos en los que no hay marcas de enunciación ni de autoría. El “*autoborramiento* del historiador y de su práctica de escritura para dar al lector una mejor impresión de que los hechos hablan por sí solos (Dosse, 2004)” se concreta en los libros escolares de modo exacerbado. Desde la idea de que los hechos se cuentan por sí mismos, como si el texto fuera una ventana al pasado, no hay lugar para pensar en un autor que seleccione o que pudiera establecer criterios diferentes a la sucesión cronológica para organizar las ideas del texto; tampoco para pensar en un autor que establezca relaciones. ¿Cómo explicar entonces una referencia a la actualidad en un párrafo sobre el virreinato? Veremos que la problemática del siguiente punto también nos lleva a la relación entre el *mundo del texto* y el *mundo del autor*.

8.3.4. ¿Cuándo es “en los últimos años”? Referentes temporales para interpretar el texto.

Analizaremos aquí interpretaciones de la siguiente referencia temporal del texto, incluida en el epígrafe final – a modo de último párrafo-:

Los principales grupos migrantes que han llegado a nuestro país **en los últimos años** provienen de países asiáticos, como Corea y Taiwán, y de países de América Latina, como Perú y Bolivia. (...)

Estamos ante un indicador temporal con características particulares. Por un lado, la referencia a estos movimientos migratorios se encuadra en el orden cronológico al interior del *mundo del texto* -es la última etapa considerada-. Por otro lado, la expresión “en los últimos años” deja abierta implícitamente una relación con el tiempo de producción y publicación (el presente del autor) y con el tiempo de lectura (el presente del lector). Es decir, la interpretación del tiempo en este caso impone “salir del *tiempo del texto*” y establecer relaciones temporales con el mundo del autor. Además, los

verbos usados en todo el párrafo (salvo “han llegado”) corresponden al tiempo presente. Cabe recordar que, tanto en las entrevistas como en las clases, los alumnos leyeron el texto fotocopiado, en el cual se agregó, con letra manuscrita, la referencia con los nombres de autores y el año de publicación, que fue el 2000. En los cuatro grados en que se trabajó el texto se leyó la referencia y se conversó sobre los autores y la fecha de publicación. Dado que este trabajo se realizó en 2002 y 2003, la referencia del tiempo del autor es muy cercana al tiempo de los lectores. Recordamos que en el 2003 se trabajó con mayor profundidad el contenido del texto, por lo cual hubo reiteradas referencias a los autores y a la fecha de publicación del texto.

¿Cómo interpretan los alumnos cuándo es “en los últimos años”? En el conjunto de entrevistas encontramos diversidad de respuestas en las que se incluyen, por separado o con distintas combinaciones, las tres referencias temporales mencionadas: el *tiempo del texto*, el *tiempo del autor* y el *tiempo del lector*. Analizaremos datos correspondientes a trece alumnos, dado que en cinco entrevistas (seis niños) no hubo referencias al indicador temporal en cuestión. Analizamos en primer lugar, los protocolos de cuatro alumnos de la muestra del 2003 y luego pasaremos a los alumnos del 2002.

****Belén (6° grado, 2003).** En la primera parte de la entrevista, se refiere a las migraciones de países asiáticos en el mismo registro que usa para los restantes movimientos de población que incluye en su relato, como si correspondieran al pasado:

(...) También te cuenta que vinieron principalmente grupos grandes de países asiáticos como Corea y Taiwan, por ejemplo. Y estos grupos traían su arte, sus costumbres, su cultura y todas esas cosas y...

En la segunda parte de la entrevista, cuando se retoma el tema:

E.: ¿Dice cuándo llegaron?

Belén: (Mirando el texto) En.. Sí, te dicen *en los últimos años*. Pará... (da vuelta la hoja) es an.. Por ejemplo, 1995, noventa y seis, noventa y siete, noventa y ocho. Porque acá te dice que es del 2000.

En la primera parte de la entrevista Belén hace una reconstrucción rápida de todo el texto, y la mención de estas migraciones indica que su primera lectura es en pasado. Con una lectura más atenta, Belén realiza una interpretación ajustada, en referencia al *presente del autor*, apelando directamente a la fecha de publicación. De este modo, está articulando el tiempo del proceso referido en el texto con el tiempo del autor. Cabe aclarar que antes, en la entrevista, no hubo alusión al autor ni a la fecha de publicación. Es la única alumna que sin esta referencia previa dio una respuesta correcta sin ningún titubeo ni ayuda.

**** Lorena (6º grado, 2003).** Cuando en la primera parte de la entrevista comenta sobre los movimientos migratorios mencionados en el epígrafe, se le pregunta:

E.: ¿Y cuándo fue eso?

Lorena: (Lee en voz muy baja y luego:) En los últimos años.

E.: ¿Y a qué se refieren los autores con los últimos años, qué serían los últimos años?

Lorena: Serían... te tenés que fijar como en esta fecha... y hace unos años. En el 2003. Pero... hay que ver cuándo fue editado.

E.: Está escrito. (Le muestra la referencia anotada en el texto) Fue editado en el año dos mil.

Lorena: Hace unos años puede ser tipo mil novecientos... no sé, ochenta, noventa.

Se retoma la misma idea al final de la entrevista:

Lorena: Ehh... en los últimos años. (...) desde... mil nueve... sesenta y cinco.

E.: ¿Hasta?

Lorena: Hasta los últimos años. Hasta el 2000.

E.: ¿Por qué hasta el 2000?

Lorena: Porque en el 2000 como que ya se editó.

Lorena comienza tomando el indicador del texto, y su primera interpretación es en referencia a su propio presente, aun cuando la entrevistadora menciona a los autores en la pregunta. Pero inmediatamente incluye la referencia externa de la edición, y puede ajustar sin problemas su interpretación. Cuando se retoma la idea lo hace con una interpretación ajustada.

Pasamos a dos entrevistados del 2003 (Jerónimo y Brian) en cuyos protocolos encontramos un recorrido similar, que creemos relacionado con el trabajo realizado con el texto previamente en el aula.

** **Jerónimo** (6° grado, 2003), lee el epígrafe y comenta sobre la llegada de migrantes asiáticos y latinoamericanos.

E.: ¿Cuándo fue?

J.: No dice.

(se le pide que relea)

J.: En los últimos años. 1960, 1970 porque hay que mirar la última fecha que te da, que es 1950.

(La entrevistadora menciona a los autores).

J.: Ah, claro!. La fecha en que lo escribieron. 1990

Jerónimo comienza respondiendo que no sabe. Nos preguntamos si está buscando una fecha expresada con un número en el epígrafe para responder al cuándo. Con la relectura reconoce el indicador “en los últimos años” y, para interpretarlo busca la fecha escrita más próxima en el texto. Encuentra como respuesta “1960, 1970”, explicitando su razonamiento: es una fecha un poco posterior a “la última fecha que te da, que es 1950”. Por un lado, parece basarse en la concepción de isomorfía entre orden en el tiempo y orden de ideas en el texto; así como en la proximidad temporal de ideas próximas en el texto. Por otro lado, es claro que Jerónimo está totalmente centrado en el mundo del texto para ubicar temporalmente a las migraciones “de los últimos años”. No obstante, es notable la rapidez con la que cambia su respuesta cuando la entrevistadora le recuerda a los autores: ajusta su interpretación incluyendo este tiempo externo al texto, que aprendió en la escuela poco tiempo antes y que parecía haber olvidado⁵⁵.

** **Brian**, (6° grado, 2003)

E.: ¿Cuándo fue?

Brian: Y acá no te dice muy bien el año pero como en el texto, la última fecha que te da es 1950 y dice (lee el párrafo correspondiente a migraciones de países limítrofes): *comenzaron a ingresar a*

⁵⁵ Notamos que este comportamiento se reitera en la entrevista de Jerónimo. Lo vimos en un fragmento de su protocolo analizado en el capítulo 5, en relación con el recuerdo de que los españoles trajeron enfermedades.

nuestro país muchas personas procedentes de los países vecinos. Eso es lo que dice de Perú y Bolivia que son de América Latina.

E.: ¿Puede ser que (el texto) te dé una pista de cuándo pudo haber sido?

Brian: Y ahí te dice que en la década del '50. Pero... Después no te da otra fecha.

Se lo remite al indicador *en los últimos años* y responde:

Brian: Ah! Eso puede ser, sí. En estos últimos años, tipo, por ejemplo del 2000 hasta ahora, los últimos tres años, llegaron muchas personas de otros países, de Corea y Taiwan y de Perú y de Bolivia.

E.: ¿Por qué pensás que pueden ser esos años?

Brian: Y, porque cuando vos te referís a los últimos años, no es que... hace diez años...

E.: Imaginate que nosotros nos olvidamos este texto hoy acá, y dentro de diez años viene un chico, lo agarra y lo lee...

Brian: Entonces *los últimos años* vendría a ser, como el texto no te dice. A ver, acá no dice (da vuelta la hoja y mira la primera página). Creo que en ninguna parte del texto te dice: este texto fue realizado en el 2000 ta ta ta, ta ta ta. (Ve la referencia) ¿Eso lo escribiste vos? ¡Ay! Sí. Porque si vos, ponele, como vos dijiste dentro de 10 años un chico la agarra, dice "Bueno, este texto es del año 2000 y te dice *en los últimos años*, los últimos años debe ser unos años antes del 2000". (lee la referencia completa). Y ahí te dice que es el 2000 el año que se hizo este texto. *En los últimos años*, y, debe ser, entre el 2000 y un poco antes, porque este texto se hizo en el 2000.

Brian comienza centrado en el mundo del texto de un modo similar a Jerónimo, relacionando con la fecha del texto más próxima y buscando "números". Además, establece un nexos pertinente de continuidad en el contenido. Cuando se lo remite al indicador "en los últimos años", que pareciera no haber visto o no haberle dado entidad, interpreta tomando como referencia su tiempo de lector: piensa en los últimos años desde su presente. Le planteamos entonces una situación que le permite salir de la auto referencia, y recién ahí "recuerda" y pasa a considerar la referencia temporal de la autoría para dar otra respuesta. Por sí mismo no había considerado esta opción, que conocía.

Observamos que, con ayuda, tanto Jerónimo como Brian pasan en sus respuestas de una lógica a otra para interpretar la referencia del texto a "en los últimos años". Nos preguntamos si esta situación guarda relación con que los avances en la construcción de conocimiento no son lineales ni adquieren estabilidad de modo inmediato. Es posible

que las aproximaciones que se van logrando en los aprendizajes escolares no tengan inicialmente estabilidad suficiente como para constituirse en herramienta de asimilación en nuevas situaciones. Alcanzar la estabilidad de los nuevos aprendizajes es parte del proceso de construcción de conocimiento.

A continuación pasamos a los alumnos de la muestra del 2002.

** Antonella y Paola (6º grado, 2002). Luego del trabajo en la entrevista con la fecha de publicación del texto, que ya analizamos en el punto referido a cuándo es “en la actualidad”, las niñas comentan sobre las migraciones mencionadas en el epígrafe, y les preguntamos cuándo es “en los últimos años”:

Antonella: - Ahora...

E.: ¿Cómo saben?

Antonella: Porque dice *En los últimos años...* en nuestro país..

Paola: Ah! Cuando lo escribí, que era el 2000...los últimos años...

En este caso ambas niñas dan una respuesta correcta en forma inmediata, relacionando con la fecha de edición. Suponemos que el arduo trabajo compartido sobre la interpretación de “en la actualidad” las ayudó a comprender con rapidez este nuevo indicador temporal, considerando al autor.

** Maitén y Alberto (7º grado, 2002).

Maitén: Dice de los principales grupos migrantes que han llegado a nuestro país en los últimos años. O sea es actual (...)

E.: ¿Cómo sabés que es actual?

M: Porque dice: (lee) *Los principales grupos migrantes que han llegado a nuestro país en los últimos años*. Ya eso te dice...

Alberto: Además ahora salimos a la calle y vemos llegar a un montón de coreanos.

Estos alumnos interpretan estableciendo una relación directa entre el tiempo del mundo del texto y su tiempo de lectores, sin contemplar al autor.

**** Marcela y Cinthia (7º grado, 2002);** en la primera parte de la entrevista:

Cinthia: (lee) *Que los principales migrantes que habían llegado* acá, a nuestro país eran de países asiáticos... Taiwán y Corea....

E.: ¿Y cuándo fue eso?

Cinthia: (buscando en el texto) En 1950.

Cinthia comienza a leer y continúa la frase interpretando que se trata de migraciones del pasado. Para ello cambia dos tiempos verbales en su reconstrucción: dice “habían llegado” cuando en el texto figura “han llegado”; dice “eran” donde en el texto figura “proviene”. Luego, ante la pregunta de cuándo fue, responde “1950”; es decir, obtuvo su respuesta buscando la fecha más cercana en el texto, tal como hemos visto en otros alumnos.

Les proponemos que releen el epígrafe, y luego preguntamos nuevamente cuándo fue.

Marcela: Acá dice en los últimos años.

E.: ¿Y cuándo es eso?

Marcela: Ahora, en estas décadas sería, porque entonces pusieron los puestitos de “todo por dos pesos”

La respuesta de Cinthia toma como única referencia el tiempo del texto; además, no sabemos si se queda pensando que es una migración del pasado o si llega a entender la relación con su propio presente, idea explicitada por Marcela quien articula el tiempo del texto con su presente de lectora. No hay consideración del autor.

Por último, presentamos los datos de tres alumnas de quienes, en función de nuestros datos, suponemos que no alcanzaron a comprender el proceso general del texto.

**** Aixa (6º grado, 2002);** se refiere a los grupos migrantes mencionados en el epígrafe.

E.: ¿Y esto cuándo fue?

Aixa: 1950...

E.: ¿Cómo sabés que fue en 1950?

Aixa Porque dice acá... (...) Porque era el último número que estaba por acá...

E: (señalando el epígrafe) Pero fijate lo que dice acá...

Aixa: En los últimos años...

E: ¿Y cuándo es eso?

Aixa: Hace poco...

**** Milena (7° grado, 2002)**

E: ¿Cuándo llegaron personas de Corea y Taiwán?

Milena: En los últimos años.

E.: ¿Y cuándo serán los últimos años?

M: Y... ¡no me dice!

E.: No te dice. ¿Y qué te imaginás que será?

M: En este... en este año (señala 1950 en el párrafo anterior)

E.: ¿Te parece que será eso?

M: No sé... lo tengo que adivinar si no me dice (se ríe).

E.: Hay una forma que no es de adivinar. Cuando un texto te dice "en los últimos años"...

M: (Interrumpiendo) Que hace poco.

**** Leiza (7° grado, 2002)**

E.: ¿Cuándo se produce?

L:- En los últimos años.

E.: ¿Cuándo será esto de los últimos años?

L:- En el 2000 o 2001.

Aixa y Milena comienzan buscando la última fecha mencionada en el texto (1950). Cuando se les repregunta y se remarca el indicador del epígrafe, dicen que es "hace poco". No tenemos indicios claros de que estén aludiendo a su presente de lectoras o si solo están dando un sinónimo... Leiza, en cambio, responde directamente por su propio referente temporal. Ninguna de las tres considera el tiempo de la autoría.

Las únicas alumnas de la muestra del 2002 que toman como referente el *tiempo del autor*, son Antonella y Paola, y lo hacen luego de que la entrevistadora lo haya introducido en relación con un problema en la lectura.

Cierre sobre los referentes considerados para interpretar “en los últimos años”.

Por un lado, cabe señalar que a diferencia de lo señalado en los aspectos anteriores – sobre la frase introductoria y sobre “en la actualidad”-, en este caso la mayoría de los entrevistados reconoce que el texto alude al presente, a su propio presente. Lo admiten como parte del mundo del texto, que va avanzando desde el pasado, como una etapa más en el desarrollo cronológico. Es decir, al final de un texto de Historia que realiza un recorrido en el tiempo, es admisible para los alumnos que haya una referencia a “esta actualidad”. Por otro lado, solo dos alumnas –de la muestra del 2003- apelan por sí mismas a la fecha de edición para establecer a cuándo se refiere el texto con el indicador “en los últimos años”: Belén directamente, y Lorena luego de aludir a su presente de lectora. Los otros dos alumnos de la muestra del 2003 (Brian y Jerónimo) saben de la existencia del autor y, cuando la entrevistadora se lo recuerda, la toman como referencia temporal. No es esto lo que les sale espontáneamente, sino que primero se apoyan en las referencias temporales del mundo del texto y/o en relación con su propio presente de lectores, que ven incluido en el mundo del texto. Algo similar ocurre con Antonella y Paola, del 2002, que tuvieron la ayuda de la entrevistadora para incorporar la referencia a los autores del texto. Los siete alumnos restantes –todos del 2002- articulan el tiempo del texto con su tiempo de lectores, sin considerar a los autores. Entendemos que en las interpretaciones que los alumnos realizan del indicador “en los últimos años” están operando sus concepciones sobre qué es la Historia y, en relación con ello, sus expectativas acerca de qué esperan encontrar en un texto histórico, que no incluyen marcas de autoría. Desplegaremos esta cuestión en las conclusiones del capítulo.

8.4. Conclusiones del capítulo.

Tal como señalamos, encontramos heterogeneidad entre los alumnos en la comprensión del texto. Doce de los diecinueve alumnos entrevistados alcanzan alguna aproximación al proceso de poblamiento caracterizado. Para ello, ponen en juego conocimientos históricos previamente aprendidos y los relacionan con información que asimilan del texto. En general recurren al relato como estrategia para reconstruir su contenido, dando

cuenta de una modalidad narrativa de comprensión. La mayoría de los alumnos se atiene a enumerar una sucesión de etapas de “aportes” de población, de acuerdo con la información explicitada en el texto; solo dos alumnos van más allá y despliegan interrelaciones que dan cuenta de cambio y continuidad hasta el presente.

La reconstrucción de cambios en la conformación de la población del actual territorio argentino a través del tiempo coexiste con una concepción a-histórica del país en cuanto entidad jurídico-política, relacionada con la representación social sobre la *Argentina eterna* propia de la Historia escolar. La coexistencia en los marcos asimiladores de los alumnos de componentes de distinta naturaleza da cuenta de la polifasia cognitiva que los caracteriza.

Los doce alumnos considerados reconocen la estructura general del texto; sin embargo, tal como desarrollaremos a continuación, sus concepciones sobre las características del texto tienen ciertas particularidades. Cuando los alumnos leen un texto de Historia el interés y el esfuerzo se concentran en la reconstrucción de la situación histórica a la cual el texto se refiere; es decir, están centrados en el *mundo del texto* (Audigier, 2003), y por ende de sus tiempos. Podemos decir que están centrados en un aspecto de la naturaleza de un texto histórico: cuenta un momento de la vida de los hombres que “realmente pasó”, y esto es lo que diferencia de un texto de ficción (Ricoeur, 1995; De Certeau, 1993). Ahora bien, sabemos que esto no significa que el texto “diga realmente” el pasado: es una reconstrucción desde un presente y refleja siempre un punto de vista (Mudrovic, 2000). Un texto de Historia siempre es un mix entre presente y pasado (Leduc, 1999), más allá del *borramiento* del autor y de otros efectos de realismo que pueda incluir (Prost, 2001; De Certeau, 1993, Dosse, 2004). El texto sobre poblamiento cuya lectura estamos analizando tiene algunas marcas que dan cuenta de la existencia de un autor, y son estas marcas las que generan problemas de interpretación a los alumnos. Si articulamos las respuestas incluidas en el conjunto de aspectos analizados, pareciera que para la mayoría de los alumnos, aunque consideren la existencia de un autor, éste es independiente y externo al texto: tienden a interpretarlo como si no tuviera ninguna marca del autor.

En primer lugar, vimos en detalle que la mayoría de los alumnos no registra y/o no entiende las relaciones entre pasado y presente en la interpretación de los tiempos en la

frase introductoria, en relación con los descendientes de africanos, en la interpretación de la expresión *el actual territorio argentino*.

En segundo lugar, algunos alumnos tienden a homologar los *tiempos de las cosas* con los *tiempos del discurso*, o más precisamente, no contemplan la existencia del tiempo del discurso, como si las cosas se dijieran solas, o si el autor pudiera recuperarlas sin tener ninguna ingerencia en el contenido de su texto; piensan como si se concretara la ilusión del borramiento del autor y, con ello, la metáfora de la ventana al pasado. Al respecto, vimos que algunos alumnos parecen concebir una relación directa entre características del texto y el contenido de la historia contada: entre el orden en el texto y el orden en el tiempo, entre largo del texto y el tiempo contado, entre la proximidad en el texto y la proximidad histórica, entre la densidad informativa incluida en el texto y el tiempo transcurrido.

En tercer lugar, y en relación con lo anterior, a la mayoría de los alumnos les plantea dificultades el carácter “hojaldrado” de un texto de historia. Recordamos que la metáfora alude a que el texto de historia suele tener varias capas (o dimensiones), que van entrelazando “lo que pasó” con explicaciones, citas y referencias a ideas y sujetos de distintos tiempos y de distintos mundos (De Certeau, 1993; Prost, 2001). Los alumnos tienen dificultades para registrar las distintas dimensiones del “hojaldrado”: ven todo lo que dice el texto como si correspondiera a un único nivel, el del relato lineal del pasado. Posiblemente en relación con ello tienen dificultades para registrar la alusión a los descendientes de esclavos africanos en la actualidad. Encontramos cierta tendencia a interpretar como perteneciente al pasado todo lo que se incluye en un texto histórico. Vimos el caso de Marcela que reconstruye como si correspondiera al pasado la definición en presente que el autor intercala en su caracterización de las migraciones internas. En otra investigación sobre la lectura en clases de historia, encontramos que algunos alumnos reconstruyen un texto sobre la Revolución de Mayo entremezclando en el mismo nivel a los actores de la Semana de Mayo y a los historiadores citados en el texto⁵⁶. Los casos citados parecen ser producto del “aplanamiento del hojaldrado” de un texto histórico, en tanto se trata de interpretaciones que “comprimen” en un único nivel

⁵⁶ Se trata de una investigación compartida entre investigadores y docentes, realizada en S.U.T.E.B.A., coordinada por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg. Publicación en elaboración.

la dimensión de “lo que pasó” con diferentes dimensiones que dan cuenta de los sujetos que reconstruyen lo que pasó.

Caracterizamos las modalidades de interpretación analizadas en términos de tendencias. Este responde, por un lado, a la consideración de la heterogeneidad entre los alumnos en cuanto a la comprensión del texto, y por otro lado, a los avances en la comprensión de un mismo alumno en función del contexto didáctico de la entrevista. Hablamos de tendencia, en el sentido de sesgos que es posible que se produzcan cuando los alumnos leen textos de Historia, y no de comportamientos necesarios. Nos preguntamos en qué aspectos y hasta qué punto se entrelazan en las dificultades de lectura cuestiones relativas al proceso constructivo con componentes propios de la Historia como disciplina escolar.

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES GENERALES

“Una transmisión ofrece a quien la recibe un espacio de libertad.

Es necesario entender la transmisión como un ofrecimiento de algunos elementos que cada uno de los miembros de una descendencia recibe, y que recompondrá a su manera y que será sin ninguna duda sometido a su vez a nuevas modificaciones.”

Campetti y Funes (2010).

Nos hemos propuesto abordar el problema de la articulación entre transmisión y construcción de conocimiento histórico. Para ello hemos tomado como objeto el trabajo intelectual que despliegan los alumnos en prácticas didácticas de lectura compartida de textos históricos. Se trata de prácticas que promueven un trabajo constructivo, tal como hemos caracterizado en el punto 2.5., en relación con la lectura en clases de Historia, y en el punto 4.1.2. en relación con la lectura en el marco de entrevistas clínico didácticas. En este capítulo, nuestra intención es presentar una mirada global sobre nuestro objeto, articulando los diferentes análisis desplegados en la tesis.

Organizamos las conclusiones en torno a tres cuestiones: en primer lugar, la construcción de representaciones históricas en prácticas de lectura compartida; en segundo lugar, la reconstrucción de descripciones históricas y los avances conceptuales en prácticas de lectura; y, en tercer lugar, las concepciones de los alumnos sobre los textos de Historia, en relación con sus ideas sobre qué es la Historia.

Dado el carácter exploratorio de nuestro trabajo, proponemos como conclusiones conceptualizaciones provisionarias, hipótesis o puntos de partida para avanzar en próximas investigaciones.

9.1. La construcción de representaciones históricas en prácticas didácticas de lectura compartida.

A lo largo de los cuatro capítulos de resultados hemos puesto de relieve el papel de los conocimientos previos de los alumnos como marcos de referencia para construir significado en la lectura. Hemos mostrado que los alumnos interpretan las ideas de los textos de Historia en función de sus marcos asimiladores, dando cuenta de indicios de procesos de asimilación y acomodación que llevan a los alumnos a realizar, según los casos, interpretaciones ajustadas, omisiones o interpretaciones no “autorizadas” por los textos, que pueden responder a asimilaciones deformantes. En este sentido, queda puesto en evidencia que los conocimientos previos son herramientas que posibilitan y al mismo tiempo limitan las reconstrucciones que los alumnos realizan del contenido histórico expresado en los textos. Las ideas recién expresadas son consistentes con las tesis básicas de la Epistemología Genética relativas a la construcción de conocimiento (Piaget, 1969; Piaget, 1970; Piaget, 1975; Castorina, 2010a). 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; Rosenblat, 1996) y que también se corresponden con la caracterización acerca de las relaciones entre los procesos de lectura y de construcción de conocimiento que articula los dos marcos anteriores (Lerner, 1985).

El conjunto de análisis desplegados da cuenta de que los marcos asimiladores 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 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, Barreiro y Carreño, 2010; Castorina, 2010b) y también en el modelo didáctico sobre el aprendizaje de la Historia basado en la Teoría de las Representaciones Sociales (Lautier, 1997a, Lautier, 2006; Cariou, 2006).

En nuestros análisis hemos apelado al concepto de *texto dual* de Goodman (1996), que resulta especialmente pertinente para dar cuenta de las distancias entre *texto real* y *textos paralelos* de los alumnos: aunque los alumnos realicen interpretaciones poco

ajustadas y distantes de las ideas expresadas en los textos, ellos están convencidos de que eso es lo que el texto “dice” (por ejemplo: que los conquistadores llegaron a la Argentina, que el texto se refiere a la actualidad “de ese momento”, que los aborígenes se morían porque no sabían cómo curarse).

La caracterización 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 caracterizar la actividad intelectual desplegada por los alumnos en las prácticas didácticas de lectura analizadas en la tesis (tal como argumentaremos un poco más adelante).

Hemos señalado que partimos del supuesto de que, bajo ciertas condiciones, leer textos históricos y aprender Historia son dos procesos que se fusionan: aprendemos Historia leyendo. La lectura de un texto determinado forma parte de un proceso de aprendizaje, es un momento de este proceso (que comenzó antes de la lectura de dicho texto y continúa después). En relación con lo anterior, podemos concebir dos dimensiones inseparables en la situación de lectura, pero que se refieren a aspectos que no se recubren totalmente y que conviene diferenciar analíticamente para comprender las relaciones entre lectura y aprendizaje: por un lado, la relación entre el lector y el texto concebida por la psicolingüística; por el otro, la relación 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”- resulta pertinente enfocar la práctica de lectura de un texto de Historia 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 aproximarnos a qué entienden cuando leen. “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. Incluso con nuestro marco epistemológico constructivista, muchas veces nos impactó que los niños “no vieran” en los textos ideas que parecían claramente explicitadas desde nuestra mirada. Una cuestión que nos llamó especialmente la atención fue lo que inicialmente denominamos “los agregados”: cuando les preguntamos qué dice el texto, con gran frecuencia los niños incluyen en sus respuestas informaciones que no están en el texto. Otros investigadores que estudian la comprensión lectora por medio de pruebas de recuerdo de textos de contenidos sociales se refieren a “intrusiones extrañas” (Sulin y Dooling - 1974-, citado en Lautier; 1997a, pp. 76); estas intrusiones son del mismo tipo que nuestros “agregados”.

Como desarrollaremos a continuación, estos “agregados” forman parte de un trabajo inherente al aprendizaje: **la construcción de representaciones de situaciones históricas**. En efecto, en los análisis presentados en la tesis, tanto de protocolos de entrevistas como de escenas de lectura compartida en el aula, encontramos de modo recurrente indicadores de que los alumnos están recreando las situaciones históricas representadas en los textos, de que se están imaginando situaciones “reales” pasadas a partir de la lectura. En otras palabras, los alumnos por intermedio del texto “entran” al mundo histórico al cual se refiere y lo reconstruyen (Audigier, 2003). 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. En relación con ello, los alumnos no se limitan a reconstruir las ideas desplegadas en el texto -sea de manera explícita o implícita-, a “lo que el texto dice” o, en términos de Goodman, a la construcción de un texto paralelo. Las representaciones que construyen van “más allá del texto”: los alumnos formulan suposiciones, reflexiones y preguntas sobre aspectos de la situación histórica que no están mencionados en el texto. El trabajo que despliegan no se limita a interpretar el texto sino, por ejemplo, a imaginarse otros aspectos de la vida de los guaraníes relacionados con ideas expresadas en los textos. Hay una **actividad constructiva** cuyo foco está fuera, más allá del texto. Esto explica que gran parte de las preguntas formuladas por los alumnos en las prácticas de lectura compartida

se refieran a lo que no está en el texto, a lo que les falta y necesitan para completar las representaciones que están construyendo.

Los análisis presentados en los capítulos de resultados dan cuenta de que los alumnos despliegan un trabajo de reconstrucción de las situaciones históricas presentadas en los textos, en concordancia con la caracterización de Ricoeur sobre la **actividad representativa** del lector de un texto histórico (Ricoeur, 2000). Las representaciones que construyen los alumnos en las prácticas de lectura compartida integran en una misma trama contenidos del texto que están leyendo con conocimientos históricos y sociales que ya tenían, y que no están mencionados ni referidos en el texto actual. En la primera parte del capítulo 8, vimos que cuando pedimos a los alumnos que comenten el texto sobre el proceso de poblamiento, en sus reconstrucciones son frecuentes las alusiones a informaciones históricas ausentes en el texto.

Hemos podido observar también que, tanto en el curso de las entrevistas como de las clases, una intervención del docente o de la entrevistadora fue *¿Me mostrás dónde dice eso el texto?*. Cuando se utilizan estas intervenciones ante “los agregados” que los alumnos incluyen en sus reconstrucciones, sus respuestas indican que tienen clara conciencia de que están agregando elementos, sean inferencias autorizadas de algún modo por el texto, como conocimientos históricos no incluidos, suposiciones, recreaciones imaginativas o dramatizaciones. Es decir, 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 consiste en construir una representación de una situación histórica con el conocimiento disponible, sea o no del texto, y por ello la representación integra lo nuevo con lo viejo. El objeto de conocimiento al que se refieren está más allá del texto.

Los análisis presentados en el capítulo 7 –acerca de las escenas de lectura compartida en el aula de textos sobre la organización social de los guaraníes- dan cuenta del enriquecimiento progresivo de representaciones históricas en la lectura, en el contexto de proyectos de enseñanza de la Historia. Por un lado, a lo largo de la secuencia didáctica sobre la sociedad guaraní, se van leyendo distintos textos. En las reconstrucciones que realizan de los nuevos textos, los alumnos van integrando

conocimientos relacionados con textos anteriores y con contenidos que circularon en las clases. En tanto son temas nuevos para los alumnos, esto supone un enriquecimiento progresivo de las representaciones históricas que van construyendo. En el análisis hemos señalado algunos de los cambios, tanto en las representaciones de situaciones históricas como en la construcción de conceptos (cuestión que retomaremos más adelante).

En síntesis, hasta aquí tenemos que, en tanto lectores, los alumnos reconstruyen ideas del texto en función de sus marcos de asimilación. Y este trabajo de reconstrucción supone un proceso de construcción de representaciones sobre las situaciones históricas a las cuales se refiere el texto en cuestión. Puede tratarse de la construcción de representaciones nuevas o de la ampliación o reorganización de representaciones anteriores. La construcción de representaciones involucra la integración del conocimiento nuevo asimilado en la práctica de lectura con el conocimiento histórico previo. Esta caracterización es consistente con la referencia de Lautier respecto de la construcción de estructuras cognitivas nuevas que suponen la integración y transformación de las informaciones nuevas: “las interpretaciones retenidas de los hechos incluyen a la vez conocimientos antiguos provenientes del mundo de alumno, informaciones nuevas provenientes del texto de Historia y sus transformaciones” (Lautier, 1997 a; pp. 76)

Los datos analizados a lo largo de nuestro trabajo dan cuenta de que las representaciones históricas construidas por los alumnos pueden adoptar la forma de un relato o la forma de una *recreación imaginativa* o descripción de una situación socio-histórica específica. En relación con las reconstrucciones del proceso de poblamiento, hemos visto que predominan los relatos, aunque también encontramos recreaciones de situaciones específicas. En cambio, en la lectura de textos sobre la organización social de los guaraníes, predominan las recreaciones imaginativas que describen situaciones socio-históricas específicas.

Análisis realizados por nuestro equipo sobre proyectos de enseñanza relativos a la conquista de América han mostrado también que los alumnos -en función de las distintas situaciones de lectura con diferentes textos- van enriqueciendo

progresivamente sus explicaciones sobre la brusca disminución de la población aborígen a partir de la conquista. (Aisenberg, Lerner y otros, 2009).

Entonces, podemos 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- 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 situación didáctica. Cabe remarcar que **si bien el objeto de conocimiento está “más allá del texto”, el texto no es un mediador externo al conocimiento histórico: el proceso de lectura es intrínseco a la construcción de conocimiento.**

En otras palabras, el aprendizaje de la Historia en prácticas didácticas de lectura supone avanzar en la construcción de representaciones sobre situaciones, sucesos o procesos históricos que van más allá de los contenidos explicitados en los textos. Hemos visto que los alumnos imaginan y reconstruyen las situaciones caracterizadas en los textos integrando, actualizando y completando conocimientos históricos que ya tenían. Es decir, cuando los alumnos disponen de una representación ya construida sobre una situación histórica específica puede revisarse y completarse en la lectura en función de los aportes del nuevo texto que los alumnos logran asimilar. En estos casos de integración con conocimiento histórico previo, se pone de relieve especialmente que la interacción es entre el alumno y la situación histórica en estudio, en calidad de objeto de conocimiento. El foco está en reconstruir la situación a la cual se refiere el texto y no en “lo que dice” el texto: los chicos piensan en el mundo de los guaraníes, de la conquista de América.

Las representaciones que construyen los alumnos en las prácticas de lectura analizadas dan cuenta de que buscan “un cierre” a su representación histórica, elaborando para ello tramas que les resultan coherentes en función de los conocimientos que tienen. Hemos visto que, cuando el conocimiento histórico que tienen es insuficiente, esta búsqueda de cierre los puede llevar a inventar nexos: establecen relaciones que mezclan y/o yuxtaponen tiempos y procesos históricos distintos y distantes. Asimismo, hemos señalado que no todos los alumnos pueden reconstruir el proceso de poblamiento

caracterizado en el texto cuya lectura analizamos. En este sentido sostenemos que si bien *leemos para saber*, también *es necesario saber para leer*, es decir tener un mínimo de conocimiento sobre la temática del texto que nos permita reconstruirla.

En cuanto a las acciones cognitivas involucradas, vimos que la actividad representativa desplegada por los alumnos supone recrear y analizar las situaciones históricas, imaginarse situaciones reales a partir de la reconstrucción de las ideas expresadas en los textos. Para ello, es preciso imaginarse personas en ciertas situaciones y ponerse en su lugar, es preciso imaginarse vida. Este tipo de reconstrucción guarda relación con el trabajo de los historiadores. La intención historiadora, señala Ricoeur (2004), es la representación de cosas ausentes del pasado; para ello los historiadores recurren a la imaginación, que permite captar la *vida*, lo cual, según Bloch (1980), es una cualidad esencial del historiador.

En esta actividad representativa de reconstrucción que realizan los alumnos, se entrelazan otras acciones cognitivas – de acuerdo con los análisis desplegados- como formular interrogantes e hipótesis sobre aspectos de la situación histórica que van más allá del texto. Asimismo, los alumnos establecen relaciones causales que involucran sobre todo factores intencionales pero también factores estructurales e incluso razonamientos causales contrafactuales. 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). El establecimiento de analogías constituye una acción también relevante en la construcción de representaciones históricas; dada su relación con la construcción de conceptos sociales, la abordaremos en el próximo punto en forma separada.

La construcción de representaciones sobre situaciones históricas en la lectura es una categoría conceptual que nos ayuda a dar cuenta del trabajo que los alumnos realizan al leer y reconstruir el contenido de textos de Historia en situaciones didácticas. Se trata de una categoría relevante desde la mirada epistemológica del trabajo de los historiadores, tal como hemos caracterizado en el marco teórico. Aunque no suponemos ni buscamos identidad entre el trabajo de construcción de conocimiento de los historiadores y el de los alumnos, la relación “de consistencia” en el proceso de construcción da cuenta de la

preservación del sentido del conocimiento histórico en la enseñanza y en los aprendizajes.

9.2. La reconstrucción de descripciones históricas y los avances conceptuales en prácticas de lectura.

Los análisis presentados en el capítulo 7 -sobre las escenas de lectura compartida en el aula de textos sobre la organización social de los guaraníes- dan cuenta de que los alumnos avanzan en la construcción de conceptos sociales al mismo tiempo que construyen representaciones históricas.

Los avances conceptuales se producen en la interacción de los alumnos con textos que ofrecen ricas descripciones sobre la organización social de los guaraníes y sus figuras de autoridad. Estas descripciones constituyen uno de los factores que hacen posible la puesta en juego y el enriquecimiento de los conceptos de los alumnos. Esto concuerda con los resultados de la investigación ya citada (en 2.3.1.) sobre el aprendizaje escolar del concepto de *nación*, donde se remarca que el uso de conceptos y su adquisición progresiva se inscriben en el análisis de situaciones precisamente localizadas, fechadas, “tejidas” de hechos; el análisis de nuevas situaciones históricas contribuye a enriquecer un concepto, a cargarlo de sentido (Guyon, Mousseau y Tutiaux Guillon, 1993). Otra investigación didáctica sobre el aprendizaje de conceptos en la Historia y en la Geografía escolar concluye que en la medida en que se estudian hechos o ejemplos nuevos, los conceptos se van enriqueciendo y van conformando marcos de referencia para comprender el mundo (Deleplace y Niclot, 2005).

Ahora bien, nos interesa remarcar que no se puede separar 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 (Valérie Haas, 2006): **los avances conceptuales están directamente relacionados con las acciones cognitivas involucradas en la construcción de representaciones históricas que realizan los alumnos en las prácticas de lectura compartida⁵⁷.**

⁵⁷ Remarcamos que toda vez que mencionamos las *prácticas de lectura compartida*, nos referimos a las situaciones de lectura en el marco de proyectos de enseñanza de la Historia de acuerdo con la conceptualización desarrollada

El trabajo intelectual que se despliega en las prácticas de lectura analizadas difiere sustancialmente de las prácticas centradas en la reproducción de información de los textos. Los análisis presentados de las escenas de lectura sobre la sociedad guaraní ponen en evidencia que los alumnos reconstruyen los vínculos sociales y las figuras de autoridad de dicha sociedad poniendo en juego sus conceptualizaciones sobre el mundo social y apelando, de acuerdo con Lautier, a los recursos del pensamiento natural: uno de los procesos comunes de comprensión en los alumnos y en los expertos es la comparación pasado-presente y pasado-pasado: los individuos movilizan espontáneamente el razonamiento comparativo en la apropiación del conocimiento histórico; utilizan los ejemplos y todas las posibilidades de acercar las informaciones nuevas a otras más familiares, conciernan al presente o al pasado (Lautier, 1997a; 2001). Hemos visto que, para reconstruir el pasado, los historiadores – concientemente o no- establecen comparaciones con el presente (Bloch, 1980; Prost, 2001). Las intervenciones de los alumnos en las escenas de lectura analizadas dan cuenta de que establecen comparaciones de modo explícito (entre presente y pasado o entre distintos pasados) y formulan interrogantes a los que subyacen comparaciones con la sociedad actual de la que forman parte.

También el marco del constructivismo situado aporta herramientas relevantes para caracterizar los avances conceptuales en la práctica de lectura (Piaget, 1975; Castorina 2010b; Castorina, Barreiro y Carreño, 2010). En efecto, las intervenciones de los alumnos en las escenas analizadas ofrecen indicadores relativos a procesos de asimilación y acomodación. En algunos casos hemos señalado que los alumnos asimilan los vínculos sociales o las figuras de autoridad del mundo guaraní proyectando -o sobregeneralizando- atributos relativos a su propio mundo social. La práctica de lectura compartida (en función de las intervenciones docentes, las relecturas y las interacciones entre los alumnos) contribuye para que los alumnos avancen en la comprensión del “mundo guaraní” caracterizado en los textos y -en relación con los avances en el conocimiento histórico contextualizado- construyan diferenciaciones conceptuales que hacen posible “mitigar” los anacronismos resultantes de las sobregeneralizaciones.

en 2.5., o a situaciones de lectura en el marco de entrevistas clínico- didácticas, de acuerdo con la caracterización presentada en 4.1.2.

Encontramos cierta similitud entre la contribución (recién caracterizada) de la práctica de lectura compartida para la reducción de anacronismos y la propuesta de situaciones de enseñanza centradas en el control de las analogías “salvajes” que establecen los alumnos, para ayudarlos a aproximarse a los contenidos que se pretende enseñar (Lautier, 2001; Cariou, 2006).

A modo de hipótesis para avanzar con las investigaciones, podemos imaginar dos movimientos complementarios en las prácticas de lectura compartida en la enseñanza de la Historia: por un lado es preciso promover la construcción de representaciones históricas, dando espacio –y apelando– a la imaginación de los alumnos, a su mundo; por otro lado, se trata de trabajar sobre los deslizamientos anacrónicos, intentando reducirlos.

Podemos imaginar también el aprendizaje escolar de la Historia como un proceso de construcción progresiva de representaciones cada vez más contextualizadas de distintas formas de vida y de sus cambios. Esto supondría un avance progresivo en la conceptualización de la diversidad social y del cambio, cuestiones claves para la construcción del conocimiento histórico. Ahora bien, la construcción de representaciones históricas constituye un aspecto en la enseñanza de la Historia, centrado en los “mundos ausentes” del pasado. Veremos en el próximo punto un aspecto complementario e imprescindible, referido al vínculo entre pasado y presente, constitutivo del conocimiento histórico.

Cerramos este punto expresando una preocupación relacionada con algunas ideas que circulan en nuestro campo. Compartimos la intención de muchos colegas por centrar la enseñanza de la Historia en la construcción de explicaciones y de herramientas conceptuales para comprender el mundo social y para participar en él. Pero nos preocupa una *condena* o desvalorización extrema de los contenidos fácticos que continúa con fuerte presencia: en diferentes producciones sobre la enseñanza, los hechos y las descripciones siguen desprestigiados, se los menciona con una valoración negativa. Entendemos que, si no matizamos esta idea, corremos el riesgo de empobrecer la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. No estamos ante contraposiciones excluyentes, al modo de “hechos versus conceptos” o “descripción versus explicación”. Tanto para construir conceptos como para comprender y

reconstruir problemáticas y situaciones históricas complejas es preciso contar con conocimiento específico sobre hechos y con descripciones analíticas –*densas*– de las situaciones sociales; al respecto, cabe tener presente que los hechos históricos no son “datos” sino reconstrucciones complejas. Para que los alumnos aprendan Historia es preciso ofrecerles oportunidades para construir representaciones históricas en interacción con fuentes y textos que caractericen las distintas dimensiones de un hecho histórico -o de una situación social- así como sus interrelaciones.

9.3. Las concepciones de los alumnos sobre los textos de Historia. De las representaciones sobre los “mundos históricos” al trabajo de los historiadores.

Nuestra investigación nos ha permitido recortar concepciones de los alumnos sobre los textos de Historia que influyen notablemente en lo que pueden comprender (o no) cuando los leen.

Retomamos la cita -con la que iniciamos el capítulo 8- del comentario espontáneo de una adolescente de 17 años al terminar de leer, por iniciativa propia, un ensayo de historia argentina para jóvenes: “*No entendía nada, hasta que me di cuenta de que iba y venía en el tiempo*”. De este modo, Lucía nos muestra que descubrió los vaivenes temporales en un libro de Historia y que, gracias a este descubrimiento, pudo comprenderlo. Esta observación casual, fuera del ámbito escolar, ocurrió el mismo año 2000 durante el cual -en el trabajo de campo citado en 4.2.1.- escuchamos a los alumnos de cuarto grado interpretar en pasado ideas expresadas en el libro Los guaraníes que se refieren al presente, en textos que “van y vienen en el tiempo”, incluso cambiando el tiempo verbal al leer (Aisenberg, 2008).

Los análisis presentados en la segunda parte del capítulo 8 han puesto en evidencia concepciones peculiares de alumnos -de sexto y séptimo grados de cuatro escuelas diferentes- respecto de las relaciones entre los tiempos en el “mundo histórico” y los tiempos en el texto sobre el proceso de poblamiento del actual territorio argentino. En primer lugar, vimos que algunos alumnos -que pueden reconstruir el proceso caracterizado en el texto y su organización cronológica- conciben un isomorfismo

estricto y necesario entre el orden de ideas en el texto y el orden de los sucesos en el tiempo: el orden en el texto les permite “deducir” el orden en el tiempo, sin necesidad de considerar el contenido de los hechos ordenados. En relación con esta concepción, citamos una investigación psicolingüística en la que también encuentran niños que ordenan los hechos incluidos en un texto histórico tomando como punto de referencia privilegiado el orden en que están presentados en el texto (Pellicer, 2006). En segundo lugar, vimos que ningún alumno realiza por sí mismo una interpretación ajustada de una relación con la actualidad incluida en el texto, en un párrafo referido al virreinato del Río de la Plata: no es observable para ellos una referencia al presente en el medio de un texto de Historia. En tercer lugar, señalamos que algunos alumnos tienden a homologar el *tiempo real* y el *tiempo discursivo*: parecen relacionar la proximidad en el texto con la proximidad temporal, relacionan densidad informativa con tiempo transcurrido o el largo del texto con el tiempo que puede representar.

Hemos planteado la hipótesis de que las peculiares interpretaciones sobre los tiempos recién señaladas pueden guardar relación con las concepciones de los alumnos sobre las características de un texto de Historia, vinculadas con su concepción sobre la Historia misma, de acuerdo con las caracterizaciones de diferentes estudios: la Historia es el pasado que realmente ocurrió (entre otros: estudios citados en Carretero y Limón, 1995; Cainelli y Olivera; 2012), y esto es lo que muestran los textos de Historia, como si fueran una ventana al pasado. Asimismo, señalamos la relación entre estas concepciones y las características de los textos históricos de los manuales escolares tradicionales, en los cuales los hechos parecen contarse por sí mismos. Los alumnos tienen problemas para “registrar” y reconstruir los vaivenes temporales de un texto histórico, así como las relaciones pasado-presente que incluya, porque constituyen “marcas” de un autor que reconstruye y que no pertenecen a los mundos ausentes representados en los textos.

Además de las interpretaciones peculiares ya señaladas, encontramos que en otros casos los alumnos tienden a ignorar (o tienen dificultades para interpretar) “marcas” del autor –y de su tiempo- al interior de los textos. Al respecto, por un lado vimos que, en general, los alumnos por sí mismos o bien no prestan atención a la frase introductoria donde los autores anuncian el tema del texto, o bien buscan en ella lo primero que pasó, por estar al inicio del texto. Por otro lado, encontramos dificultades para interpretar el indicador temporal “en los últimos años” –empleado en el texto para ubicar los últimos

movimientos migratorios mencionados- ya que deja abierta implícitamente una relación con el tiempo de producción y publicación (el presente del autor) y con el tiempo de lectura (el presente del lector). Es decir, la interpretación del tiempo en este caso impone “*salir del tiempo del texto*” y establecer relaciones temporales con el *mundo del autor*. Cabe remarcar que, con ayuda de la entrevistadora, los alumnos llegan a establecer estas relaciones.

Entendemos que las dificultades para registrar las marcas del autor guardan relación con lo que los alumnos esperan encontrar en un texto de Historia y, sobre todo, con el propósito de su lectura. Vimos (en 9.1.) que los alumnos se concentran en construir una representación de la situación histórica referida en el texto, se concentran en el mundo ausente. El foco para ellos es la situación histórica en estudio y leen como si el texto los transportara directamente a ese mundo: el texto es invisible para ellos, y también las marcas del autor. De todos modos, la centración de los alumnos en el “mundo ausente” al que remite un texto histórico probablemente guarde relación y se potencie con características predominantes de los textos históricos en los manuales escolares.

Recordamos que los textos de los manuales de Historia para la escuela primaria se presentan como textos sin autor. Tampoco suelen tener otras “marcas de historicidad”, como citas y referencias a otros historiadores, que también son indicadores de distintos tiempos, y que cumplen en un texto de Historia la función de enviar al lector fuera del texto, hacia las fuentes que permitieron reconstruir el pasado (Prost, 2001). El “hojaldre” de tiempos y de sujetos, que caracteriza los textos de los historiadores, ofrece marcas de la naturaleza del conocimiento histórico que no están instaladas en la Historia escolar. Una de nuestras hipótesis de trabajo es que abordar con los alumnos alusiones de este tipo, explícitas en los textos, puede constituir una vía para que se aproximen a la relación pasado-presente que subyace a la construcción del conocimiento histórico. Se requiere, claro está, de textos con marcas de historicidad. Trabajos de campo ya realizados por nuestro equipo aportan elementos sobre esta cuestión.

En primer lugar, una de las producciones (Torres y colaboradores, 2005) recorta un aspecto del trabajo de campo con el texto *El origen de la población...* en las diferentes secuencias implementadas, tomando como objeto de análisis las escenas de lectura compartida en las que los alumnos o los docentes formulan preguntas o comentarios

relacionados “con el contenido y con aspectos importantes para comprender los momentos del proceso de poblamiento que no están explicitados en el texto” (Torres y colaboradores, 2005). El análisis que presentan pone de manifiesto que el trabajo en el aula centrado en qué contenidos incluye el texto y cuáles no pone en primer plano al autor del texto y promueve que los alumnos se cuestionen acerca de las razones por las cuales el autor incluye u omite determinadas informaciones (Torres y colabs., 2005). Se trata de una de las modalidades que pueden contribuir a que los alumnos recorran el pasaje de una visión de un texto de Historia como una *ventana al pasado* a una concepción del texto que se aproxima a la diferenciación entre el tiempo de las cosas y el tiempo discursivo, que expresa la relación pasado-presente propia del conocimiento histórico. En segundo lugar, el estudio de secuencias didácticas que incluyen textos con abundantes marcas de historicidad – en relación con diferentes posturas de distintos historiadores sobre una misma problemática histórica – ha mostrado que el trabajo sobre dichas marcas en prácticas de lectura compartida contribuye a poner en primer plano como contenido la relación entre pasado y presente que supone la construcción del conocimiento histórico (Aisenberg, Lerner y otros, 2009).

Hemos dado cuenta del notable peso que pueden tener las concepciones de los alumnos sobre los textos históricos, en tanto marcan lo que esperan encontrar en ellos y esto tiñe con fuerza sus interpretaciones. Al respecto, cabría considerar la posibilidad de encarar una línea de trabajo centrada en la indagación de dichas concepciones por medio de entrevistas clínico-didácticas, en las que se aborde la lectura de distintos tipos de textos de Historia. Por otro lado, en los estudios de proyectos de enseñanza de nuestro equipo, continuamos trabajando con la hipótesis de que analizar con los alumnos las características de los textos – el “hojaldre” de sujetos y de relaciones temporales que involucran- es una forma de enseñar sobre aspectos relativos a la naturaleza del conocimiento histórico y de sus modos de construcción.

Creemos haber mostrado que las prácticas de lectura compartida en el aula pueden contribuir a articular la transmisión y la construcción de conocimiento histórico. Esperamos que esto contribuya a modificar las creencias y las prácticas que asocian la

lectura con el aprendizaje memorístico y la reproducción mecánica de frases de los textos.

Más allá de nuestro objeto de investigación, reiteramos la necesidad de desplegar diferentes tipos de propuestas de enseñanza (además de las centradas en la lectura) que tomen como referente otros aspectos del trabajo de los historiadores.

Finalmente, ya en una dimensión que excede el campo académico-didáctico – y adaptando a nuestro problema una propuesta de Merchan Iglesias (2002)-, consideramos que es indispensable construir respuestas a la pregunta de *¿Cómo debe ser la escuela para que puedan instituirse como costumbres didácticas prácticas de lectura compartida –y otras prácticas- que contribuyan a articular la transmisión y la construcción de conocimiento histórico?*

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aguiar, Liliana y Cerdá, Celeste (2007): “Usos sociales de la historia escolar: del problema del progreso al problema de la nación, tensiones en la etapa constituyente”. *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 5. A.P.E.H.U.N. 94-134
- Aisenberg, Beatriz (2012): “Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia”. *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada*. Universidad Nacional del Litoral - Universidad Nacional de La Plata. Argentina. 99-105
- Aisenberg, Beatriz (2011): “Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia”. *Reseñas de enseñanza de la Historia* N° 9. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (A.P.E.H.U.N.) 147-165
- Aisenberg, Beatriz (2010): “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”. En: Siede (coord.) (2010): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique, Buenos Aires.
- Aisenberg, B. (2008): “Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la Escuela Primaria: la comprensión de los vaivenes temporales.” *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Barcelona. N° 7. 37-45.
- Aisenberg, B. (2007a): "La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la “identidad nacional” e intentos de ruptura", *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 5. 60-92
- Aisenberg, B. (2007b): “Problemas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Su relación con los problemas de la enseñanza”. En: Fioriti, G y Moglia, P. (comps.): *La formación docente y la investigación en didácticas específicas*. Cuadernos del Cede. Universidad Nacional de Gral. San Martín. 107-112
- Aisenberg, B. (2006): “Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden los alumnos en el trabajo con los testimonios?.” *Clío & Asociados. La Historia enseñada*. N° 9-10, 2005-2006. Universidad Nacional del Litoral. 36-55
- Aisenberg, B. (2005b): “La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 26, N° 3, setiembre 2005. Buenos Aires. 22-31

- Aisenberg, B. (2005a) : “Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia”. *Revista Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia*. N° 43. Grao. Barcelona. 94-104.
- Aisenberg, B. (2001): “La lectura en Sociales y en Naturales”; *Segundo Simposio Internacional de “Lectura y Vida”*. Buenos Aires. 12/10/01 Trabajo inédito.
- Aisenberg, B. (2000b): “Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales.” En Castorina, A. y Lenzi, A. (comps.) (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona. Gedisa.
- Aisenberg, B. (2000a): “La lectura en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. Ponencia en el *II Congreso Internacional: Debates y utopías*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Trabajo inédito.
- Aisenberg, B. (1998): “Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema ‘Gobierno Nacional’ para sexto año de E.G.B.: Hacia la articulación entre los propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos”. En Aisenberg, B y Alderoqui, S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con Prácticas*. Paidós, Bs. As.
- Aisenberg, B. (1998b): “Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?”. *Boletín N° 3 del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Aisenberg, B. (1994): "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la Psicología Genética a la Didáctica de Estudios Sociales para la Escuela Primaria." En Aisenberg, B. y Alderoqui S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*; Paidós, Bs. As.
- 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”. *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 7. A.P.E.H.U.N. 93-129.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008): “Escribir para aprender Historia”. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. N° 3. Año 29, septiembre de 2008. 24-43
- Aisenberg, B; Bavaresco, P; Benchimol, K; Larramendy, A y Lerner, Delia (2008): “Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase”. Ponencia en el *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: “Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales*

- curriculares*”; C.E.D.E., Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín; junio de 2008. CD del Congreso.
- Aisenberg, B., Carnovale, V. y Larramendy, A. (2001): *Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular*. Secretaría de Educación, G.C.B.A.
- Aisenberg, B. y Kohen Kohen, R. (2000): “Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre ‘El Gobierno Nacional’”. En Castorina, J. A. y Lenzi, A. (comps.) (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona. Gedisa.
- Amuchástegui, Martha (2007): “El 25 de mayo en la escuela”. Ponencia en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Buenos Aires, 30 de octubre de 2007
- Andrade, G. Massone, M. y Nuñez, S. (2009): “La formación de los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura”. *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 7.
- Artigue, M.; Douady, R.; Moreno, L. (1995): *Ingeniería didáctica en educación matemática*. Grupo Editorial Iberoamérica, Bogotá.
- Asensio, M.; Carretero, M. y Pozo, J.I. (1989): “La comprensión del tiempo histórico”. Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (comps.) (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Ashby, R. y Lee, P. (1987): “Children’s concepts of empathy and understanding in History”. En: Ch. Portal (Ed.) (1987): *The History Currículo for Teachers*. London. The Falmer Press.
- Audigier, François (2003): Documentos de Trabajo de la Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Mimeo.
- Audigier, F. (2002): “Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos, preguntas.” *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Institut de Ciències de l’ Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona - Institut de Ciències de l’ Educació de la Universitat de Barcelona. Número 1. Marzo de 2002. 3-16
- Audigier, F. (2001) « Quelques questions a l’enseignement de l’histoire, aujourd’hui el demain ». *Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l’histoire*. GDH. N°1. Loisirs et pédagogie. Lausanne. 55-77

- Audigier, F., Crémieux, C. y Tutiaux-Guillon, N.: (1994): “La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l’histoire et de la géographie”. *Revue Française de Pédagogie*, N° 106, enero-febrero-marzo/ 1994,; INRP; Paris. 11-23.
- Audigier F. (1993): “Recherches en didactiques de l’histoire, de la geographie, de l’éducation civique et formation des enseignants”. En: Montero Mesa, L. y Ves Jeremías J. M: (eds): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Tomo I. Tórculo Editions. Santiago de Compostela, España.
- Audigier y Basuyau (1987): « Étude Histoire – Géographie ». En: Jacques Colomb (Dir.) (1987): *Les enseignements en CM2 et en 6^{ème}. Ruptures et continuités*. Collection rapports de recherches n° 11. INRP. -Département “Didactiques des disciplines”; Équipes de recherche «Articulation École/Collège »- Paris.
- V. Arista, F. Bonilla y L. Lima (2010) “Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México”, *Proyecto Clío* 36. <http://clio.rediris.es>
- Arredondo Q. Ibelys y Zapata, R. (2001): *El textocentrismo*. <http://www.monografias.com/trabajos6/texto/texto.shtml#texto#ixzz2IMfdtnZZ>
- Bail, Nora; D’Amico, V.; Gómez, M. L.; Vijarra, A. M. (2010) : « Enseñar sobre pueblos originarios y la ‘conquista del desierto’: alternativas para revisar la propia mirada ». En: Siede (coord.) (2010): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique, Buenos Aires
- Basuyau, C. Y Guyon, S. (1994) : « Consignes de travail en Histoire-Geographie: contraintes et libertés ». *Revue Française de Pédagogie*, N° 106, enero-febrero-marzo/ 1994; INRP; Paris. 39-46
- Basuyau, Claude (1991): “Quatre élèves devant un récit historique”. En Audigier y Baillat (eds.) (1991): *Didactiques de l’histoire, de la geographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situaciones d’enseignement- apprentissage*. Actes du sixieme colloque, INRP. Paris. 301-303
- Bataillon, F. 1998: “Marques et masques de la causalité. Les manuels scolaires : discours et lecture par élèves à propos de causes des deux guerres mundiales”. En : Équipe de recherche en didactiques de l’histoire et de la géographie (INRP): *Contributions à l’étude de la causalité et des productions des élèves dans l’enseignement de l’histoire et de la géographie*. INRP, Paris.
- Beck, I.L. y McKeown, M.G. (1994): “Outcomes of history instruction: Pasteup accounts”. En M. Carretero y J. F. Voss (eds.): *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

- Beck, I.L. McKeown, M.G. y Gromoll, E.W. (1989): "Learning from social studies texts". *Cognition and instruction*, 6 (2), pp. 99-158
- Beck, I.L.; McKeown, M.G.; Sinatra, G.M. y Loxterman, J.A. (1991): "Revising social studies text from a text processing perspective: Evidence of improved comprehensibility". *Reading research quarterly*, 26 (3), pp. 251-276
- Benchimol, K. (2010): "Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases". *Revista Clío & Asociados*. Vol. 14, 57-71. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata.
- Benchimol, K., Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008): "La lectura de textos históricos en la escuela". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. N° 1. Año 29. 22-31.
- Benejam, P. y Quinquer, D. (2000): "La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas". En: Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds.) (2000): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Editorial Síntesis- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Benvegnú, M. A., Galaburri M. L., Pasquale, R. y Dorrnzoro, M. I. (2001): "La lectura y la escritura como prácticas de la comunidad académica". *I Jornada sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján.
- Benvegnú, M. A. (2004): "Las prácticas de lectura en la universidad", en P. Carlino (coord.): *Leer y escribir en la universidad*. Col. Textos en contexto núm. 6, Buenos Aires. Lectura y Vida.
- Berti, A. E. y Bombi, A.S. (1981) : *Il mondo economico nel bambino*. Florencia. La Nuova Italia.
- Berti, A. E. (1994): Children's understanding of concept of the state, en M. Carretero y J. Voss (comps.): *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Berti y Bortoli (2006): "La comprensión de instituciones del pasado en niños de 8 y 10 años". En: Carretero, M.; Rosa, A. y González, M.F. (comps.) (2006): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós. Buenos Aires.
- Bloch, M. (1980): *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Braslavsky, Cecilia (1991): "Los libros de texto en su contexto". En: Rieckenberg, Michael (comp): *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y*

- conciencia histórica*. Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts. Buenos Aires
- Braslavsky, Cecilia (1994): "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas". En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1994): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires.
- Bronckart, J. P.(2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Bronckart, J.P. y B. Schneuwly (1996): "La Didáctica de la Lengua Materna: el nacimiento de una utopía imprescindible", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Número 9, Año III. Graó. Barcelona.
- Cainelli, M. R. y Olivera, S. R. (2012): "Se está no livro de História é verdade": as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. *Revista Ibero-americana de Educação*. n.º 58/2 – 15/02/12. (OEI-CAEU)
- Campetti, Mariana y Funes, Graciela (2010): "Una investigación en Didáctica de la Historia: enseñar la crisis de 2001". Ponencia en las II Jornadas Internacionales de enseñanza de la Historia y XI Jornadas de investigación y docencia de la Escuela de Historia. Salta, 17, 18 y 19 de noviembre de 2010
- Cariou, Didier (2006): "Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves". En Perrin-Glorian et Yves Reuter (comps.) (2006) : *Méthodes de recherches en didactique(s)*. Presses Universitaires du Septentrion. France.
- Carlino, Paula (2013) "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 18 núm. 57 pp. 355-381
- Carlino, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Carlino, Paula (2004): "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones", en P. Carlino (coord.): *Leer y escribir en la universidad*. Col. Textos en contexto núm. 6, Buenos Aires. Lectura y Vida.
- Carr, E. H. (1965) *¿Qué es la Historia?*. Seix Barral, Barcelona.
- Carretero, Mario (2012): "Representación y aprendizaje de narrativas históricas" En Carretero, M. y Castorina, J. (comps.) (2012): *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Paidós. Buenos Aires
- Carretero, Mario (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós. Argentina.

- Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (comps.) (2006): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós. Buenos Aires.
- Carretero, Mario y González, María Fernanda (2006): “Representaciones y valoración del descubrimiento de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España”. En: Carretero, M.; Rosa, A. y González, M.F. (comps.) (2006): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Carretero, Mario (1995): *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires, Aique.
- Carretero, M., Jacott, L. López-Manjón, A. (1995): “Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En Carretero, M. (1995): *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique. Buenos Aires.
- Carretero, M., López-Manjón, A. Jacott, L. (1995): “La explicación causal de distintos hechos históricos”. En Carretero (1995): *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique. Buenos Aires.
- Carretero, M. y Limón, M. (1995): “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia”. En Carretero, M. (1995): *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique. Buenos Aires.
- Carrizo, P. (2010): “Selección de contenidos y enseñanza de la historia en el decir y hacer de los docentes”. *CD de las II Jornadas internacionales de enseñanza de la Historia y XI Jornadas de investigación y docencia en Historia*. Universidad Nacional de Salta- A.P.E.H.U.N.
- Castedo, M., Siro, A. y Molinari, C. (1999): *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Castorina (2010a): Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. En Castorina (2010) (coord.): *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas discursos y teoría*. Miño y Dávila.
- Castorina (2010b): Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales. En Carretero y Castorina (2010): *La construcción del conocimiento histórico*. Paidós. Bs As.
- Castorina, J. A. (dir.) (2005): *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

- Castorina, J. A. (2004): "Los conocimientos acerca de la Historia y las representaciones sociales". En Página Web de la *Red Alfa de Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*, <http://24.232.22.52/grupo1/alfaII/site>.
- Castorina, J. A. (comp.) (2003): *Representaciones sociales. problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa.
- Castorina, J. A. (1998): "Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación". En: Baquero, Camilloni, Carretero, Castorina, Lenzi y Litwin (1998): *Debates constructivistas*. Buenos Aires. Aique.
- Castorina, J. A. (1989): "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento". En Castorina y otros: *Problemas en Psicología Genética*, Miño y Dávila Eds., Bs. As.
- Castorina, J. A., Barreiro, Alicia y Carreño, Lorena (2010): "El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual". En Carretero y Castorina (2010): *La construcción del conocimiento histórico*. Paidós. Bs As.
- Castorina, J. A., Clemente, F. y Barreiro, A. (2003): El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires. Año 8, N° 3. pp. 28-48.
- Castorina, J.A. y Lenzi, A. (comps.) (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Gedisa. Barcelona.
- Castorina, J. A. y Faigenbaum, G. (2000): "Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques". En: Castorina y Lenzi (comps.) (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Gedisa. Barcelona.
- Castorina, J. A., Lenzi, A., Aisenberg, B. (1997): "El análisis de los conocimientos previos en una investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas"; en la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, año VI, N°11. Editorial Miño y Dávila.
- Castorina, J. A.; Aisenberg B. (1990): "Psicogénesis de la noción infantil sobre autoridad presidencial". En : Castorina y otros: *Problemas en Psicología Genética*; Miño y Dávila Eds., Buenos Aires
- Castorina, J. A., Lenzi, A. y Fernández, S.(1984): "Alcances del método de exploración crítica en psicología genética", en: Castorina, J. A., Lenzi, A. y Fernández, S.(1984):*Psicología Genética*, Miño y Dávila Eds, Buenos Aires.

- Cattaruzza, Alejandro (2004): “La nación y sus pasados en la Argentina de entreguerras: los historiadores, la enseñanza de la historia y el folclore en la escuela”. *Entrepasados – Revista de Historia* N° 26, 167-184
- Cavoura, T. (2003): “Pensée analogique et conceptualisation en histoire. En M.C. Baques, A. Bruter y N. Tutiaux-Guillon : *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Texts offerts a Henri Moniot*. L'Harmattan. Paris.
- Cercadillo, Lis (2004): “Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad en historia”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Institut de Ciènces de l' Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona - Institut de Ciènces de l' Educació de la Universitat de Barcelona. Número 3. Marzo de 2004. pp. 3-14
- Certau, Michel de (1993): *La escritura de la Historia*. Universidad Iberoamericana. México.
- Cohen, Liliana A. (2005): “Os conhecimentos prévios no processo de aprendizagem de conteúdos históricos no contexto escolar: um estudo exploratório”. Tesis de Maestría en Psicología Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, R.S. Brasil.
- Cohen, Liliana y Larramendy, Alina (2011): “El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido”. *Reseñas de enseñanza de la Historia* N° 9. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (A.P.E.H.U.N.) Editorial Alejandría. Argentina.
- Cole, Michael (2003): *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid. Morata.
- Crémieux, C., Jakob, P., y Mousseau, M.J. (1994): “Regard didactique sur les productions scolaires en histoire-géographie”. *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, 47-54.
- Cuesta Fernández, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares- Corredor. Barcelona.
- Chervel, André (1988): L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Revue Histoire de l'éducation*. N° 38. pp. 59-119.
- Chervel, André (1991): “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de Educación* n° 295. *Historia del curriculum* (I). Revista cuatrimestral de la Secretaría de Estado de Educación, Madrid.
- Chevallard, Yves (1997): *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Editorial Aique.

- Danto, A. (1989): *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*. Paidós. Barcelona.
- Deleplace, Marc y Daniel Niclot (2005): *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquêt au collège et au lycée*_C.R.D.P. Champagne- Ardenne. Reims.
- Delval, J. (2001): *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Paidós. Barcelona.
- Delval, J. (1994): *El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI.
- Delval, J. (1989): "La construcción de la representación del mundo social en el niño". En: Turiel, E., Enesco, Y. y Linaza (1989): *El mundo social en la mente de los niños*. Ed. Alianza, Madrid.
- Delval, J. (1988): "La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza". *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. Narcea Ediciones, Madrid.
- Delval, J. (1987): "La Construcción del mundo económico en el niño". En Publicaciones del Instituto de Ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Delval, J. (1981): "La representación infantil del mundo social". *Infancia y Aprendizaje*. nº13, Siglo XXI, Madrid.
- Devoto, Fernando (1991): "Idea de Nación, Inmigración y "cuestión social" en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)". Paper presentado en la Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la Historia. Buenos Aires, abril 1991.
- Domínguez Scotto, Alma (2009). "La importancia de la lectura, como objeto de conocimiento histórico". En: Porta, Álvarez, Sarasa y Bazán (comps.): *Actas de las "V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa"*. Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Departamento de Pedagogía, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/.../2b_08.pdf 26-01-13
- Dosse, F. (2004): *La historia. Conceptos y escrituras*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Estepa Jiménez, J. (2003): "Concepciones de los alumnos de primaria sobre el cambio en las sociedades. Una investigación empírica." *Reseñas de la enseñanza de la*

- historia*. N ° 1 A.P.E.H.U.N (Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales). Editorial Universitas. Córdoba. 213-226
- Dubois, María Eugenia (1989): *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Bs. As.; Aique.
- Echeverría, M. A. (2003): “El aprendizaje de la Historia como un acto de lectura: problemas y posibilidades”. *IX Jornadas Escuelas/Departamentos de Historia*, 24 al 26 de setiembre de 2003. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Historia. (Ponencia en CD. Mesa 59)
- Eiros, N. (2003): “La explicación y la comprensión en historia”. *IX Jornadas Escuelas/Departamentos de Historia*, 24 al 26 de setiembre de 2003. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Historia. (Ponencia en CD, Mesa 5)
- Enesco, I., Delval J., Navarro, A., Villuendas, D., Sierra, P. y Peñaranda, A. (1995): *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. MEC, Madrid.
- Ferreiro E. y Gómez Palacio, M. (comps) (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, México.
- Fuentes Moreno, C. (2002): “La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Barcelona. N ° 1. Marzo de 2002. 55-68
- Funes, Graciela (2013): *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. Educo. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- Gálvez, Lucía (1995): *Guaraníes y jesuitas. De la Tierra sin Mal al Paraíso*. Sudamericana, Buenos Aires.
- García Madruga, J.; Martín Cordero, J.; Luque Vilaseca, J. y Santamaría Moreno, C. (1995): *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI. México.
- Gil-García, A. y Cañizales, R. (2004): “Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo”. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 25. setiembre/2004. pp. 16-28
- González, D. y Lotito, L. (2003): *Leer para aprender Sociales en el primer ciclo*. Materiales para la capacitación. CEPA, GCBA.
- Goodman, Kenneth (1982): “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 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. Asociación Internacional de Lectura. 9-68
- Graesser, A.; Gernsbacher, M. y Goldman, S. (2000): “Cognición”. En van Dijk (comp.): *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa, Barcelona.
- Grupo Valladolid (1994): *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.
- Guernier, M. (1999): “Lire et répondre a des questions au cycle 3. Comprendre et interpreter les textes á l' école”. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. Institute National de Recherche Pédagogique. Núm. 19, 167-181.
- Guyon, S., Mousseau, M.J. y Tutiaux-Guillon, N. (1993): *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. INRP. Paris.
- Haas, Valérie (dir.) (2006): *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes.
- Hammersley, M. (1984) : « The researcher exposed : A natural history », en Burgess, R.G. (comp.) : *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Lewes. Falmer Press.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós. Barcelona.
- Hassani Idrissi, Mostafa (2005): *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. L'Harmattan. Paris
- Heimberg, Charles (2002) : *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. ESF éditeur. Issy-les- Moulineaux.
- Henríquez Vásquez, Rodrigo (2009): “Aprender la Historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes de Catalunya”. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación. Institut de Ciènces de l' Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona - Institut de Ciènces de l' Educació de la Universitat de Barcelona. Número 8, 45-54
- Inhelder, B.; Sinclair, H. y Bovet, M. (1975): *Aprendizaje y estructuras de conocimiento*. Madrid. Morata.
- Jakob, Pierre (1991): « Quelques remarques sur la lecture en histoire ». *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Actes du sixieme colloque, 1991. Paris. INRP.

- Jodelet, Denise (1993): « La representación social: fenómenos, concepto y teoría ». En Moscovici (coord.) (1993) *Psicología Social II, Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Paidós. Barcelona
- Jones, B. F.; Palincsar, A. S.; Ogle, D. y Carr, E. (comps.) (1997): *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires, Aique.
- Jorba, Jaume (2000): “La comunicación y las habilidades cognitivo-lingüísticas”. En Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds.) (2000): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Editorial Síntesis- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kaufman, A.M. (coord.) (2007): *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. AIQUE. Buenos Aires.
- Kinstch, (1996): “El rol de conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración ». *Textos en contexto 2. los procesos de lectura y escritura*. Lectura y vida, Buenos Aires.
- Lahanier-Reuter, Dominique y Roditi, Éric (eds.) (2007): *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques (2)*. Presses Universitaires du Septentrion. France.
- Laparra, Marceline (1991) « Problèmes de lecture posés par l’écriture des textes historiques à visée didactique ». *Pratiques* núm. 69, 97-124
- Lautier (2006) : « L’ histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir» En: Valérie Haas (dir.) (2006): *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes
- Lautier, Nicole (1997a): *À la rencontre de l’ histoire*. Paris. Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, Nicole (1997b): *Enseigner L’histoire au Lycée*. Armand Colin. Paris.
- Lautier, N. (2003) : « Histoire enseignée, histoire appropriée ». En M.C. Baques, A. Bruter y N. Tutiaux-Guillon : *Pistes didactiques et chemins d’historiens. Texts offerts a Henri Moniot*. L’Harmattan. Paris.
- Laville, Christian (2005) : « Em educação histórica, a memória nao vale a razão ! ». *Educação em Revista*, Belo Horizonte, p. 13-41. jun. 2005.
- Leduc J. (1999): *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*. Éditions du Seuil. Paris.
- Leduc J., Marcos-Alvarez V., Le Pellec J. (1994): *Construire l’histoire*, Bertrand Lacoste, CRDP, Midi-Pyrénées.

- Lee, P.; Dickinson, A. y Ashby, R. (2004): “Las ideas de los niños sobre la historia”. En: M. Carretero y J. Voss (comps) (2004): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Lenzi, A. (1998): “Psicología y Didáctica: ¿relaciones ‘peligrosas’ o interacción productiva? (Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de ‘gobierno’)”. En: Baquero, R.; Camilloni, A.; Carretero, M.; Castorina, J. Lenzi, A. y Litwin, E. (1998): *Debates constructivistas*. Buenos Aires. Aique.
- Lenzi A. y Castorina, J. A. (2000a): “El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo.” En: Castorina y Lenzi (comps.) (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Gedisa. Barcelona.
- Lenzi A. y Castorina, J. A. (2000b): “Investigación de nociones políticas: psicogénesis ‘natural’ y psicogénesis ‘artificial’. Una comparación metodológica.” En: Castorina y Lenzi (comps.) (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Gedisa. Barcelona.
- Lerner, Delia (2004): “Prácticas del lenguaje en contextos de estudio”. En: Memorias del Segundo ciclo de conferencias internacionales, centradas en la intervención docente y el desarrollo de la competencia comunicativa en la Educación Básica. México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros. (CD-ROM.)
- Lerner, Delia (2002): “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año 23, n° 3. 6-17.
- Lerner, D. (2001): *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Lerner, Delia (2001): “Didáctica y psicología: una perspectiva epistemológica”. En: Castorina (comp..) (2001): *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Eudeba. Buenos Aires.
- Lerner, Delia (1997): *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula*. Temas de Educación N° 3. Universidad Externado de Colombia.
- Lerner, D. (1996a): “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En Castorina, J.; Ferreiro, E. Kohl y Lerner, D (1996) *Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires; Paidós.
- Lerner, D. (1996b): “Es posible leer en la escuela”. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 17, N° 1.

- Lerner, D. (1985): “La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético”. *Lectura y Vida*, Año 6, N° 4. 10-13
- Lerner, D., Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2012): “La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas”. En José Antonio Castorina y Victoria Orce (coords.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. pp. 529-541
- Lerner, D., Larramendy, A. y Cohen, L. (2012): “La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 16, año 2012. Universidad del Litoral- Universidad de La plata. Argentina. 106-113
- Lerner, Delia, Alina Larramendy y Karina Benchimol (2011): “Tensiones de la escritura en el contexto escolar”. Publicación digital de las *Jornadas Nacionales de la Cátedra UNESCO de Lectura y escritura, centradas en Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Universidad Nacional de Río Cuarto, 9 y 10 de septiembre de 2010.
- Lerner, D., Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2009): “La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje”. En J. A. Castorina y V. Orce (coords.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 1ª ed. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2009. CD-ROM.
- Lerner, D.; Lotito, L.; Lorente, E.; Levy, H.; Lobello y Natali (1996): “Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado”. *Documento de trabajo N° 4. Actualización curricular en Lengua. Dirección de Currícula*. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (coord.) y el Equipo de Lengua de la Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (1999 y 2004): “Prácticas del lenguaje en contextos de estudio”. En: Pre Diseño y Diseño Curricular para el Segundo Ciclo, Tomo II. Secretaría de Educación del G.C.B.A..
- Levesque, S. (2008): *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Lozano, J. (1994): *El discurso histórico*. Alianza. Madrid.

- Loffi de Ranalletti, Valeria (2011): “Un abordaje para la problemática de la comprensión de texto en la formación de profesores de historia”. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada* . N° 15
- Maestro González, Pilar (2001): “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”. En: Arrondo, C. y Bembo S. (2001): *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Santa Fe.
- Marí, C., Saab, J., Suárez, C. y otros (2000): “‘Tras un manto de neblina...’ Las Islas Malvinas como creación escolar”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales N°5*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Marti, Eduardo (2005): *Desarrollo, cultura y educación*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Martineau, R. (1999): *L’histoire à l’école. Matière à penser*. L’Harmattan. Paris.
- Massone, Marisa (2012): “Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural”. En: *Clio&Asociados. La historia enseñada*. N° 16, año 2012. Universidad del Litoral- Universidad de La plata. Argentina. 152-167
- Maxwell, Joseph A. (1996): *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publicatios,.
- Mc. Ginitie y Kimmel (1982): “El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura”. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México. Siglo XXI.
- McKeown, M.G. y Beck, I.L. (1990): “The assessment and characterization of young learners’ knowledge of a topic in history”. *American educational research journal*, 27 (4), pp. 688-726
- McKeown, M.G.; Beck, I.L.; Sinatra, G.M. y Loxterman, J.A. (1992): “The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension”. *Reading research quarterly*, 27, pp. 79-93
- Merchan Iglesias F. J. (2002): “El uso del libro de texto en la clase de Historia”. *Revista Gerónimo de Uztariz*, núm 17-18, 79-106. PAMPLONA (NAVARRA).
- Merchan Iglesias F. y García Pérez F.(1994): “Una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la historia” En: Aisenberg, B. y Alderoqui S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*; Paidós, Bs. As.
- Molina Puche M., Alfageme González y Miralles Martínez (2010): “El uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato”. Ponencia en el II Congreso

- Internacional de Didàctiques. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació. Girona, febrero 2010. URI: <http://hdl.handle.net/10256/2868>
- Molinari-Maroto, 2000: *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Eudeba, Bs. As.
- Moniot, Henri (1993): *Didactique de l'histoire*, París, Nathan.
- Mudrovcic, María I. (2000): "Algunas perspectivas del debate actual en filosofía de la historia". En: Adef. Revista de filosofía. Vol. XV N° 1 mayo 2000. Eudeba; 71-86
- Muth, K. Denise (comp.) (1991) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Aique. Buenos Aires.
- Noiriel, G. (1996): *Sur la "crise" de l'histoire*. Belin. Paris.
- Noiriel Gérard (2006): *Introduction à la socio-histoire*. Éditions La Découverte, Paris.
- Navarro Sada, Alejandra (1995): *Desarrollo de las ideas infantiles sobre la movilidad social*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Novaro, Gabriela (2003): "'Indios', 'aborígenes' y 'pueblos originarios'. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares". Artículo en Revista Educación, lenguaje y sociedad, Vol. I N° 1 (199-219)
- Olmo, C. del (1994): *El desarrollo infantil de la noción de jefe: funciones, remuneración económica y modos de acceso*. Tesis doctoral UAM
- Ortega, David (1997): "Problemática del aprendizaje de nociones temporales en la Educación Básica." *Boletín N° 2 del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. 32-45.
- Orradre, A. y Svarzman, J. (1994): "¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?". En Aisenberg, B. y Alderoqui S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*; Paidós, Bs. As.
- Pagès Blanch, J. (2011): Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales". *Reseñas de enseñanza de la Historia N° 9*. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (A.P.E.H.U.N.) Editorial Alejandría. Argentina.
- Pagès Blanch, J. (2009): "Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas". Ministerio de Educación de Chile: *Textos escolares de historia y ciencias sociales*. Seminario Internacional 2008. Santiago de Chile, 24-56.

- Pagès, Joan (1997) : « Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales” , en Benejam, P. y Pagès, J. (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Ice- Horsori, Barcelona.
- Parrat-Dayán S. (1994): “Piaget dans l’école liberatrice: la dialectique de l’autre et du même”. *Archives de Psychologie*, 1994, 62, 171-192.
- Passeron, Jean Claude (1991): *Le raisonnement sociologique*. Nathan. Paris.
- Pellicer, A. (2006): “Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico. Estudio psicolingüístico con alumnos de Educación Básica”. *Lectura y Vida*. Año 27, Nº 3. 16-27.
- Perelman, Flora (2008): *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimiento*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Perelman, F. (2003): Los caminos de apropiación cognitiva en la construcción del resumen. *Memorias de las X Jornadas de Investigación: "Salud, educación, justicia, y trabajo. Aportes de la investigación en Psicología"* . Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 14 y 15 de agosto de 2003.
- Piaget, J. (1969): *Biología y conocimiento*. Siglo XXI. Madrid.
- Piaget, J. (1970). La teoría de Piaget. Traducción de Martine Serigos de Piaget’s Theory. En: Mussen, P. H. (Ed.). *Carmichael’s Manual of Child Psychology*, John Wiley and Sons. Inc. New York.
- Piaget, Jean (1975): *La equilibración de las estructuras cognoscitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid. Siglo XXI.
- Piaget, Jean (1975, 3ª edición): *La representación del mundo en el niño*. Morata, Madrid. Introducción. Los problemas y los métodos.
- Pomian, Krzysztof (1984): *L’ordre du temps*, Éditions Gallimard. France.
- Pozo, Ignacio (1985): *El niño y la historia*. Colección El niño y el conocimiento. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. España.
- Pozo, I.; Asensio, M. y Carretero, M. (1986): “Por qué prospera un país?. Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia”. *Infancia y aprendizaje* Nº 34. 23-41
- Prat, Àngels, con la colaboración de Izquierdo, Mercé (2000): “Función del texto escrito en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades”. En: Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds.) (2000): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Editorial Síntesis- Universidad Autónoma de Barcelona.

- Prats, J. (2002): “Hacia una definición de la investigación didáctica de las Ciencias Sociales”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. N° 1, . 81-89.
- Prost, Antoine (1996): *Douze leçons sur l'histoire*. Éditions du Seuil. Paris.
- Prost, Antoine (2001): *Doce lecciones sobre la historia*. Editorial Cátedra. Madrid.
- Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Quintana, C. (comp.) (1999): *Escuela y sociedades indígenas. Análisis de experiencias de extensión sobre arqueología regional*. Universidad Nacional de Mar del Plata y Municipalidad de Gral. Pueyrredon. La Plata, Argentina.
- Rangel de C. A.T. (1990): “La noción de tiempo histórico en los niños de la escuela básica (4º, 5º y 6º grados) en la ciudad de Barinas”. *VIII Coloquio Nacional de Historia Regional y Local*. Carúpano. Edo. Sucre. Caracas. Editorial Trópicos.
- Ricoeur, P. (2000): *Tiempo y narración*. Siglo XXI. México.
- Ricoeur, P. (2004): *La memoria, la Historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Rivière, A., Núñez, M. Barquero, B. y Fontenla, F. (2004): “La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva”. En: M. Carretero y J. Voss (comps) (2004): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Rockwell, Elsie (coord..) (1995): *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Romero, L. Alberto (1996) : *Volver a la Historia*. Buenos Aires. Aique.
- Romero, L. Alberto (coord.) (2004): *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Rosa Rivero; A. (2004): *Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía*. En Carretero, M.y Voss, J. (comps.) (2004): *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Rosales, Pablo (2007): “La lectura en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En Novo, M. y Rosales, P. (2007): *La lectura y la escritura en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rosales, Pablo y Ripoll, Paola (2009): “La lectura como medio y como contenido en la enseñanza de las Ciencias Sociales” . En *La Letra Inversa*. Número 1 - 2009.

- Publicación del Profesorado en Lengua. Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes; San Luis. Programa de Mejora Institucional.
http://www.letrainversa.com.ar/numero_1/index.html
- Rosenblat, L. (1996): “La teoría transaccional de la lectura y la escritura” *Textos en contexto N° 1. Los procesos de lectura y escritura*. Lectura y Vida. Buenos Aires.
- Roulet, Florencia (1993): *La resistencia de los guaraní del Paraguay a la conquista española (1537-1556)*, Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones, Posadas
- Rüsen, Jörn (1997): “El libro de texto ideal”, *Nuevas fronteras de la historia. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Íber N° 12*, 79-93, Abril, 1997. Barcelona, Grao.
- Santisteban Fernández A. (2010): “La formación en competencias de pensamiento histórico”. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada / número 14*
- Santiago Rivera, J. A. (2005): El libro texto y la enseñanza de la historia. *Presente y Pasado. Revista de Historia*. Año X. Volumen 10. N°19. Enero-Junio, 2005. opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/a/2/el_libro.pdf.
- Schwarzstein, D. (2001): *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Smith, Frank (1971): *Comprensión de la lectura*. México; Trillas. 1983
- Solé, Isabel (1993): *Estrategias de lectura*. Grao - Barcelona.
- Torres, Mirta (2008): “Leer para aprender historia: El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido”. CD del *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas*. C.E.D.E., Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.
- Torres, M.; con la colaboración de Benchimol, K.; Carabajal, A. y 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”, CD del *Segundo Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales*, ISFD N° 16 Proyecto Polo de Desarrollo, Necochea, Provincia de Buenos Aires.
- Torres, M. (2003): “Leer para aprender Historia”. CD del *III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa “Laberintos y encrucijadas”*. Universidad del Comahue. Cipolletti. Octubre de 2003.

- Torres, Mirta y Larramendy, Alina (2010): "Ler e escrever para aprender História" en: *Projeto – Revista de Educação: escrita*, Vol. 10, N° 12, out. 2010, Porto Alegre, Brasil.
- Torres, Mirta y Larramendy, Alina (2009): "El papel de la lectura y la escritura en la construcción del conocimiento histórico". CD-ROM de las *XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia*. octubre de 2009, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades, Centro Regional Universitario Bariloche, San Carlos de Bariloche, Argentina.
- Turiel, E., Enesco, Y. y Linaza (1989): *El mundo social en la mente de los niños*. Ed. Alianza, Madrid.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006) : « Vinte anos de pesquisa sobre didática da História na França e em algumas regiões da Europa: balanço e perspectivas ». Conferencia en el VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História. Novos Problemas e Novas Abordagens. Faculdade de Educação. Universidad Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Brasil.
- Tutiaux-Guillon, N. (2002) : « L’enchèvement passé / présent dans l’histoire sociale enseignée et appropriée ». Mimeo Conferencia en Cours de perfectionnement GDH - CPS. La construction scolaire de l'histoire sociale. Genève, 15-17 mai 2002
- Tutiaux-Guillon, N. (2002b) : « L’analyse didactique des pratiques d’enseignement en cours d’histoire-géographie : problèmes methodologiques et épistemologiques ». En : Venturi P., Amade-Escot C., Terrise A. (2002) : *Études des pratiques effectives, l’approche des didactiques*. Grenoble. La pensée sauvage. 197-212
- Tutiaux-Guillon, N., Versailles, N. y Mousseau, M.J. (1998): "Dans la classe: l’influence du modèle pédagogique sur l’explicatif ». En: Équipe de recherche en didactiques de l’histoire et de la géographie, INRP (1998) : *Contributions à l’étude de la causalité et des productions des élèves dans l’enseignement de l’histoire et de la géographie*. INRP, Paris.
- Van Dijk, T. (1995): "De la gramática del texto al análisis crítico del discurso" BELIAR *Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos*) Año 2 - No. 6 - Mayo 1995.
- Vázquez, M., Mercader, A., Pérez, R. (2012): "Qué aprenden los alumnos sobre la Revolución de Mayo en la escuela primaria?. Las efemérides escolares y su eficacia simbólica". *Cuadernos de Humanidades N ° 20/21*. Universidad Nacional de Salta. 89-112.

- Vidal Abarca y Martínez Rico (1998): "Por qué los textos son difíciles de comprender. Las inferencias son la respuesta". Revista Textos n° 16. Grao, Barcelona.
- Villa, Adriana (2009): "La escuela y la construcción del currículo de Ciencias Sociales. Los circuitos productivos regionales en la Argentina." En: M. Insaurralde (coord.) (2009): *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Noveduc. Buenos Aires.
- Voss, J.; Wiley, J. y Kennet, J. (2004): "Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos". M. Carretero y J. Voss (comps) (2004): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Wray D. y Lewis, M. (2000): *Aprender a leer y escribir textos de información*. Morata. Madrid.
- Wertsch, J. V. (1999): *La mente en acción*. Aique. Buenos Aires.
- Woods, P. (1993): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós-MEC. Barcelona.
- Zabala, Ana (2012): "Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia". *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N ° 16, año 2012. Universidad del Litoral- Universidad de La Plata. Argentina. 75-98
- Zelmanovich, Perla; González, Diana; Gojman, Silvia y Finocchio, Silvia (1994): *Efemérides, entre el mito y la historia*. Paidós, Buenos Aires.