

Enseñar y aprender los modos característicos de leer, escribir y pensar en historia: una revisión de elaboraciones teóricas y hallazgos empíricos.

Cartolari, Manuela y Colombo, Laura.

Cita:

Cartolari, Manuela y Colombo, Laura (2013). *Enseñar y aprender los modos característicos de leer, escribir y pensar en historia: una revisión de elaboraciones teóricas y hallazgos empíricos*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/410>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/t5c>

ENSEÑAR Y APRENDER LOS MODOS CARACTERÍSTICOS DE LEER, ESCRIBIR Y PENSAR EN HISTORIA: UNA REVISIÓN DE ELABORACIONES TEÓRICAS Y HALLAZGOS EMPÍRICOS

Cartolari, Manuela; Colombo, Laura

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

Resumen

Numerosas investigaciones señalan que los modos de leer y escribir característicos de cada campo disciplinar están inseparablemente entrelazados a sus supuestos ontológicos y epistemológicos. Sin embargo, poco ha sido sistematizado en el ámbito local sobre cómo las prácticas letradas permiten plasmar las formas de conocer disciplinares. En el caso de Historia, las postulaciones teóricas y las indagaciones sobre el tema se hallan dispersas y son infrecuentes las publicaciones que sintetizan y ponen en relación los resultados alcanzados en distintos niveles educativos, tanto en nuestro país como en el extranjero, y desde diferentes enfoques de investigación. Por ello, en este trabajo revisamos 43 publicaciones sobre leer y escribir en Historia y organizamos los aportes según se refieren a: 1) estrategias utilizadas por expertos que pueden informar a las prácticas educativas, 2) desafíos que enfrentan los alumnos, 3) el rol del docente en las prácticas letradas disciplinares y 4) condiciones didácticas que muestran favorecer aprender contenidos de Historia a través de aprender a leer y a escribir en Historia. El análisis indica que diversos estudios, efectuados en distintos niveles y contextos educativos, coinciden en que para promover aprender en esta disciplina es necesario enseñar sus modos característicos de leer, escribir y pensar.

Palabras clave

Enseñanza, Aprendizaje, Lectura, Escritura, Historia

Abstract

TEACHING AND LEARNING DISCIPLINARY LITERACY PRACTICES IN HISTORY: A REVIEW OF THEORETICAL ASSUMPTIONS AND EMPIRICAL FINDINGS

Abundant research has evidenced that the ontological and epistemological assumptions of each disciplinary field are embedded in its particular literacy practices. Nevertheless, at the national level there is a lack of studies that review how literacy captures and expresses particular disciplinary ways of knowing. In the case of History, investigations and theoretical assertions on this subject are dispersed. Likewise, articles that synthesize and relate the results obtained on this matter in different educational levels, in our country as well as in foreign contexts, and from distinct research perspectives, are unusual. Hence, in this work we review 43 publications about literacy in History and organize their contributions according to: 1) expert's reading and writing strategies which can inform pedagogical practices, 2) challenges usually faced by students, 3) teachers' role in regards of disciplinary literacy practices, and 4)

instruction (didactic) conditions that have evidenced promoting History's contents learning through learning to read and to write in History. Result of our analysis indicate that different studies, carried out in diverse educational levels and contexts, agree on the fact that in order to foster learning in this discipline it is necessary to teach its particular ways of reading, writing and thinking.

Key words

Teaching, Learning, Disciplinary-Literacy, History

Introducción

En esta ponencia revisamos 43 publicaciones⁽²⁾ que tratan acerca de elaboraciones teóricas e investigaciones empíricas sobre qué hay de específico en las formas de leer, escribir y pensar en Historia, con el propósito de poner en relación distintos aportes referidos a diferentes niveles y contextos educativos. Partimos entonces de reconocer que cada campo de conocimiento posee su propia lógica y manera de razonar, investigar y resolver problemas, por lo que no se puede esperar que las formas de desempeñarse en alguno de ellos puedan extrapolarse automáticamente a los demás (Resnick, 1987). No obstante, reconocemos que esta disciplina comparte distintos aspectos de su lógica discursiva con los que caracterizan otras Ciencias Humanas y Sociales (Snow, 1959). Aun así, y como aclaran Toulmin, Rieke y Janik (1984), en cada campo de conocimiento las generalidades compartidas con otros campos afines muestran elementos particulares que, en un nivel de mayor detalle, difieren del resto -por ejemplo, en los grados de precisión y formalidad requeridos, en los modos legitimados de resolución de los problemas, en las metas de las argumentaciones, etcétera-. Asimismo, varias investigaciones de la lingüística aplicada indican que el discurso escrito y las prácticas disciplinares se constituyen mutuamente y resultan por ello inseparables (ver Artemeva, 2005, 2008; Artemeva, Logie, y St-Martin, 1999; Freedman y Adam, 1996; Freedman, Adam, y Smart, 1994). Por consiguiente, creemos lícito considerar cómo se actualizan en las formas de leer y de escribir que se ejercen en las materias de Historia ciertas características distintivas de la comunidad discursiva particular de referencia -es decir, de los "historiadores" o los "profesores" expertos en esta disciplina-.

Una primera vía de acceso a la especificidad de leer, escribir y pensar en Historia se encuentra en algunas características propias de su actividad de investigación que no suelen estar presentes en otras áreas de producción de conocimientos. Como afirma Wineburg (1991), al investigar en Historia no existen objetivos claros que puedan ser

transformados fácilmente en problemas a los que se les busca solución, como si sucede en Matemática o en Física. En Historia, objetivos y problemas suelen permanecer vagos e indefinidos, abiertos en gran medida a la interpretación personal de los historiadores. Inclusive, la propia idea de “resolución de problemas” se encuentra en jaque, puesto que el trabajo de comprensión histórica comienza allí donde, para el resto de las ciencias, finaliza. En efecto, en Historia la solución es lo que ya se conoce -es decir, qué hechos sucedieron en determinado tiempo y espacio- y aquello que debe reconstruirse, justamente, es el problema y el orden de eventos que originó tal solución y no otra (Shemilt, 1983; Wineburg, 1991).

Ello dista de cómo se comprendió el “hacer” Historia desde la corriente de pensamiento positivista que prevaleció en siglo XIX. Desde este paradigma, la Historia precisaba describir hechos políticos y personajes individuales -los “héroes”- (Gojman, 2005). La concepción contemporánea, en cambio, subraya que “hacer” Historia significa “reunir diferentes factores del proceso histórico (actos humanos, otros hechos históricos, tendencias, procesos), mediante las correspondientes explicaciones causales” (Topolsky, 1985, citado en Gojman, 2005, p. 52). En efecto, el desafío de reconstruir el pasado a través de explicaciones de nivel estructural se considera en el presente como propio de esta disciplina (Hallden, 1997) y se encuentra, además, muy vinculado al discurso escrito, que adquiere un rol clave. Como sostiene en forma taxativa Jenkins (2003), la historia nunca es el pasado en sí mismo, sino que es más bien un constructo lingüístico e intertextual con respecto al pasado:

Por lo tanto, si se comienza un curso sobre el siglo XVII en España, uno no se traslada directamente ni al siglo XVII ni a España; uno va, con la ayuda de la lista bibliográfica, a la biblioteca. Allí es donde está la España del siglo XVII [...] dondequiera que uno vaya, cuando se esté ahí uno tendrá que *leer*⁽³⁾. Esta lectura no es espontánea ni natural, sino aprendida (p.8).

Es en ese sentido que, en última instancia, tanto para Jenkins (2003) como para Carr (1964) la Historia lee al mundo como textos. En consecuencia, el “hacer disciplinar” en Historia consiste sobre todo en explicar y atribuir causas a los hechos a partir de lecturas que son en su esencia múltiples y potencialmente infinitas. Sin embargo, esto no significa que la actividad interpretativa en Historia sea arbitraria. Aunque sea legítimo afirmar que muchas de las herramientas metodológicas y de las categorías analíticas que utilizan los historiadores son fruto de su propia creación, las explicaciones que brindan no son un mero invento subjetivo, sino que se erigen dentro de los límites de la plausibilidad que la evidencia histórica permite establecer (Carr, 1964; Jenkins, 2003).

En todo caso, es siempre a través de modos particulares de leer y de escribir que los expertos en esta disciplina argumentan a favor de su interpretación del material histórico. Una de las características epistemológicas propias de la Historia corresponde, entonces, a que los puntos de vista no pueden disociarse de las personas que los sostienen (Lee, 2005; Leinhardt y Stainton, 1994; Monte-Sano, 2011). De hecho, son estas personas, en situaciones reales y con intereses particulares, quienes al realizar ciertas preguntas -y dejar de lado otras- construyen y materializan en los textos una visión determinada del pasado, que quedará abierta a la reinterpretación de otros.

Modos de hacer con el discurso escrito propios de los expertos en Historia que aportan a las prácticas pedagógicas

Teniendo en cuenta lo ya dicho, ¿de qué modo puede informar a la enseñanza y al aprendizaje el conocer cómo encaran la lectura los historiadores expertos cuando necesitan construir o revisar cierta

explicación de lo sucedido? Para dar respuesta a este interrogante, los estudios conducidos por Wineburg (1991, 1998) cotejan a través protocolos de pensamiento en voz alta las estrategias de lectura que emplean historiadores profesionales y alumnos de secundaria y de universidad. Estas investigaciones, al solicitar a los participantes que expliquen un suceso histórico a partir de leer varios textos, permiten identificar ciertas características específicas de las prácticas de lectura de quienes están más avanzados en la disciplina, aspectos que no se observan en los principiantes. Con base en tales hallazgos, Wineburg (1991) elabora un modelo que caracteriza las estrategias principales de lectura propias de la Historia. Este modelo fue investigado una década más tarde con mayor profundidad por Britt y Aglinskias (2002), alcanzando los mismos resultados.

Estos trabajos señalan tres *estrategias heurísticas* que utilizan los expertos en Historia cuando leen textos de otros historiadores y/o analizan documentos históricos. La primera corresponde a *identificar y evaluar la fuente y/o el autor*, tomando en cuenta: a) posición, ocupación y/o credenciales académicas, afiliaciones políticas e institucionales del escritor, b) sus motivaciones personales o profesionales para la producción del texto, c) su forma de participación -testigo, investigador, participante activo en los sucesos, etc. -, d) la fecha del escrito -datos a los que el autor pudo acceder o no, sucesos contemporáneos que puedan haber influenciado su visión- y e) el tipo de documento -autobiografía, registros que no contienen interpretaciones, etc.-. Esta información, que no siempre se encuentra en lo escrito, es importante para comprender la inclusión u omisión de ciertos eventos y personajes históricos así como la forma de presentarlos, y permite a los historiadores realizar una *evaluación personal* del autor o de la fuente que, a su vez, configura el armazón interpretativo sobre el que se erigirá su construcción de significado posterior.

La segunda estrategia consiste en la *contextualización* en tiempo y espacio de los eventos tratados en el escrito. En esta instancia, mientras se avanza en la lectura, se reconstruye el escenario de los hechos referidos para evaluar si las hipótesis y explicaciones del autor son plausibles o no. Ello exige a los historiadores ir más allá de lo escrito, apoyándose en sus conocimientos previos sobre el tema, por lo que para hacerlo necesitan contar con un amplio dominio y experiencia en la disciplina.

La última operación heurística de este modelo es la *corroboración*, donde el lector avezado compara la información de distintos escritos y/o documentos para determinar sobre cuáles afirmaciones existe mayor o menor acuerdo, cuáles se revalidan o no en otras fuentes y cuáles se contraponen o complementan. De este modo, los historiadores sopesan la credibilidad de datos e interpretaciones.

El modelo de Wineburg (1991) que hemos reseñado constituye un aporte sustantivo que ha sido articulado por Seixas (2006) con los hallazgos de otras investigaciones (por ejemplo, Bain, 2005; Counsell, 2004; Lee y Ashby, 2000; Partington, 1980), con la finalidad de establecer los rasgos más prominentes del así denominado “pensamiento histórico”. Por consiguiente, y con la finalidad de que este “modo de pensar” sea tenido en cuenta por la enseñanza a lo largo de los distintos niveles educativos, los rasgos centrales del “pensar históricamente” se caracterizan en Seixas (2006) y Seixas y Peck (2004). Debido a que integra y sistematiza los resultados de distintas indagaciones, esta caracterización resulta útil como herramienta de análisis y de orientación para las prácticas educativas acerca de la lectura y la escritura en Historia, por lo que a continuación pasamos revista a cada uno sus aspectos:

· *Establecer significatividad histórica*: Ya que el pasado es todo lo

que ha ocurrido, es necesario desarrollar criterios para establecer qué de todo ello es históricamente significativo. Si no se problematiza cómo se conforman estos criterios, los estudiantes podrían basar esta significación tan sólo en la autoridad de los textos o de los profesores. En cambio, en Historia la significación proviene de poder conectar ciertos eventos o tendencias con otras, ya sea con base en sucesos que contribuyeron a grandes cambios para una vasta cantidad de personas -mantenidos por largos períodos de tiempo-, o bien con respecto a eventos/personas/procesos que iluminan aspectos duraderos o decisivos en la memoria colectiva de uno o más grupos sociales.

- *Utilizar fuentes como evidencia histórica en la reconstrucción del pasado:* leer una fuente o documento histórico para obtener evidencia demanda estrategias específicas y distintas de las que se ponen en marcha al leer para extraer información. Generalmente, los alumnos leen los textos históricos como cualquier lector de guías telefónicas, es decir, para extraer información puntual, y no con el propósito de entender, por ejemplo, qué papel cumplió la posibilidad de comunicación con grandes cantidades de personas en una determinada campaña de elecciones presidenciales. Por lo tanto, es preciso proponer a los alumnos actividades en las que tengan que leer poniendo en marcha las estrategias heurísticas identificadas por Wineburg (1991), descritas en las páginas precedentes.

- *Identificar continuidad y cambio:* para organizar la complejidad del pasado es preciso superar la visión de sentido común acerca de la continuidad y el cambio y comprender que se hallan interrelacionados, pues los procesos de cambio con frecuencia son continuos y no pueden aislarse en series discretas de eventos. Por ende, en Historia es preciso aprender a leer distinguiendo e interconectando ambos factores.

- *Analizar causas y consecuencias:* el rol activo de las personas o de los grupos al promover, producir o resistir al cambio es central en esta disciplina. No obstante, y aunque se relacionen, las causas se diferencian de los motivos o intenciones de cualquier agente individual o colectivo. Las causas son siempre estratificadas y múltiples, e involucran tanto ideologías, instituciones y condiciones presentes durante períodos de tiempo extensos como también acciones y eventos puntuales. Dichas cuestiones deben ser inferidas de los textos que se leen.

- *Adoptar una perspectiva histórica:* los mundos del pasado nos son ajenos y, por esta razón, asumir una perspectiva histórica consiste en un esfuerzo cognitivo por entender los diversos contextos sociales, culturales, intelectuales y hasta emocionales que dieron forma a las vidas y acciones de las personas en un tiempo distinto al nuestro. En el pensamiento histórico, este acto cognitivo es resultado de las inferencias que deben realizarse al leer, como también del propósito consciente de evitar adjudicar categorías e ideas contemporáneas como propias de los actores del pasado. En este sentido, el pensamiento histórico debe hacer visible la complejidad que reviste juzgar acciones, sin por ello realizar imposiciones de valores anacrónicos, o arribar a conclusiones simplistas.

En esencia, las características descritas por Seixas (2006) encuentran su fundamento en las investigaciones de Ashby, Lee y Dickinson (1997) y Lee y Ashby (2000). De acuerdo a dichos trabajos, aprender en Historia no sólo comporta apropiarse de “contenidos” en la forma de *conceptos sustantivos o de primer orden* -como “revolución”, “monarca”, “estado”- sino también aprender el uso y el significado de *nociones procedimentales o de segundo orden* -como “cambio”, “causa”, “evidencia”-. Los parámetros de Seixas acerca del pensamiento histórico focalizan en estas últimas nociones y destacan su rol central para la lectura y para el aprendizaje de esta disciplina.

Por esta razón, el autor insta a que la acción pedagógica se ocupe en forma sistemática de enseñar estos saberes procedimentales.

Escribir en Historia: desafíos que enfrentan los estudiantes

Distintos estudios ponen en relación las características de la interpretación de textos en Historia con las producciones escritas que realizan los estudiantes. Entre ellos, la investigación de Liam Hudson (1996) señala que la comprensión de *conceptos sustantivos o de primer orden* identificados por Ashby, Lee y Dickinson (1997) y Lee y Ashby (2000) supone una dificultad particular. Dado que el significado de estas nociones puede transformarse según los escenarios espacio-temporales en los que un texto las sitúa -por ejemplo, el concepto de monarca del Siglo XVIII no es el mismo que el de los siglos XV o XXI-, Hudson observa que si bien alumnos de nivel medio son capaces de utilizar en las respuestas de sus exámenes escritos términos como “monarquía” o “gabinete” en forma adecuada, no logran dar cuenta de una comprensión precisa de los mismos si se les solicita su definición ajustada al contexto espacio-temporal estudiado.

Además, se ha mostrado que ciertos términos conceptuales que guardan significados específicos en las explicaciones históricas pueden tener usos distintos en el lenguaje cotidiano. Esto implica todo un desafío para los alumnos, ya que sus *saberes previos* constituyen el marco interpretativo de base con el cual intentarán otorgar significado a los nuevos conocimientos históricos (Aisenberg, 2005b; Carretero y Limón, 1996/2002; Orradre de López Picasso y Svarzman, 2005). Como señala la investigación de Aisenberg (2005c), determinadas dificultades para comprender provienen de la necesidad de contar con ciertos saberes sobre Historia que puedan ser utilizados como herramientas de asimilación. En palabras de esta autora, “si bien leemos para saber, [también] es preciso saber para leer” (p. 102). Aunque el papel que juegan estos saberes previos en el aprendizaje ha sido investigado sobre todo en los primeros años de la escolaridad, es de destacar que incluso los expertos informan que cuando mayor conocimiento han adquirido sobre un tema más fácil les resulta direccionar inferencias admisibles y descartar otras poco probables (Chi, Hutchinson y Robin, 1989; Wineburg, 1991).

En la misma línea, Taylor y Young (2003) ponen en evidencia que el lenguaje en la clase de Historia necesita ser apreciado en sí mismo como resultado de los procesos de cambio y de las continuidades en el tiempo. Además, para estos autores trabajar con los alumnos para hacer visibles las diferencias socioeconómicas y culturales que se actualizan en el discurso promueve que desarrollen *empatía histórica*, y eviten así la propensión usual a comprender y a escribir sobre las motivaciones y formas de proceder de los actores del pasado desde una perspectiva *presentista*, es decir, centrada en significados actuales, ajenos al contexto histórico estudiado (Grant, 2001). Lo anterior también guarda implicancias con respecto a qué interpretaciones e inferencias pueden considerarse lícitas al leer textos históricos, en particular si se propone a los alumnos la lectura de más de un escrito para adentrarlos en perspectivas conflictivas o divergentes. En otras palabras, las nociones de *verdad* y *objetividad* en la Historia se construyen a partir de la intertextualidad, en el sentido de las conexiones existentes entre distintos textos y fuentes que permiten una mirada más amplia y profunda de un tema (Lenski, 1998). Esta característica de las prácticas de lectura es familiar para los historiadores pero no parecería serlo para estudiantes de secundaria o aun de universidad, quienes tienden a leer los documentos para listar las diferentes argumentaciones o los sucesos acaecidos sin ponerlos en relación (Afflerbach y VanSledright, 2001;

Hynd-Shanahan, Holschuh y Hubbard, 2004; Wineburg, 1991). Al respecto, diversos estudios (Newmann, 1990; Stahl, Hynd y Britton, 1996; Voss y Wiley, 1997; Wiley y Voss, 1996) ponen a prueba en secundaria y universidad cómo distintas consignas de escritura (por ejemplo, solicitar “desarrollar una historia”, “elaborar una narración” o “argumentar”) inciden en la selección y uso de la información de distintas fuentes por parte de los estudiantes. Los resultados de este conjunto de trabajos demuestran que los *ensayos argumentativos* promovieron una mayor *transformación del conocimiento* (Bereiter y Scardamalia, 1987) y una mejor comprensión de las fuentes bibliográficas -en términos de conexiones hechas entre distintas informaciones textuales y vínculos causativos utilizados-. Voss y Wiley (1997) destacan, además, que escribir argumentando una explicación sobre la base de una lectura intertextual es ventajoso para el aprendizaje de los alumnos porque amplía sus posibilidades de desarrollar y comprender la idea de autoría en los textos propios y ajenos, en contraposición al riesgo de concebir, como advierte Holt (1990, citado en Voss y Wiley, 1997, p. 264), que la Historia sólo trata sobre “hechos que son de otros”.

El rol docente en la tarea de enseñar a leer y a escribir en Historia

Uno de los obstáculos usuales que se enfrentan cuando se busca incorporar el trabajo con la lectura y la escritura en materias de Historia consiste en la creencia, por parte de los docentes, de que hacerlo disminuirá el tiempo de clase indispensable para “cubrir” el programa de contenidos. En el estudio de Leinhardt y Stanion (1994) se revela así que docentes en cursos avanzados del nivel medio se hallan más preocupados por enseñar los temas de su materia que por transmitir que esta disciplina involucra dialogar tanto con las diversas voces del pasado como con las de sus intérpretes del presente y que, como corolario, implica aprender a incorporar dicho diálogo en sus escritos. Para Taylor y Young (2003), esto indica que uno de los principales roles que debe asumir el profesor de Historia es el de presentar su propia perspectiva como una interpretación entre otras, en vez de darla por sentado como la adecuada. Ello resulta relevante sobre todo en vista de estudios como los de Evans y Pate (2007) y Shemilt (1980), en los que se evidencia que los alumnos suelen considerar lo que dicen sus docentes como “verdadero” porque la “verdad” sobre el pasado está ahí para saberse, y, por lo tanto, ven a sus enseñantes como portadores o transmisores de tal “verdad”, que por tanto buscarán reproducir al escribir los exámenes.

Asimismo, como convergen en indicar el estudio de Ferretti, MacArthur y Okolo (2001) en primaria, la indagación de De La Paz (2005) en el nivel medio y el trabajo de Hynd-Shanahan y colegas (2004) en la universidad, las formas de enseñanza que despliegan los docentes son centrales para favorecer en los alumnos un giro epistemológico hacia la visión de que escribir textos disciplinares consiste en “argumentar” fundamentándose en evidencias, y que hacerlo significa poner en discusión las distintas interpretaciones que se han hecho sobre el pasado. Ello dista de la retórica habitual presente en los textos producidos por los estudiantes, donde la escritura suele erigirse como portadora de “la verdad” sobre lo ocurrido. Así, estas investigaciones coinciden en que las discusiones colectivas con el docente, en las que los alumnos pueden expresar sus comprensiones y opiniones sobre los temas tratados, así como la elaboración de textos intermedios sobre los que reciben retroalimentación del profesor, ayudan a que los alumnos mejoren sus escritos argumentativos y a que adopten estrategias de estudio más críticas que memorísticas. Tales coincidencias ponen de manifiesto que en los distintos niveles educativos el rol del docente es crucial

para que los alumnos aprendan las prácticas de lectura y escritura características de esta disciplina. Por ello, nos conducen a prestar atención a las condiciones en que la enseñanza puede promover estos aprendizajes, como se abordará en el próximo apartado.

Enseñar Historia enseñando a leer y a escribir en Historia: la perspectiva interdidáctica

Las condiciones de enseñanza que pueden favorecer el aprendizaje de las prácticas de lectura y de escritura propias de un campo del conocimiento en forma entrelazada al aprendizaje de sus contenidos y, en particular, a los contenidos de Historia, han sido estudiadas en profundidad en nuestro país desde una perspectiva “interdidáctica”, que pone en diálogo los aportes de las didácticas específicas de las Ciencias Naturales y Sociales con los de la didáctica de las prácticas del lenguaje (Lerner, 2009). A nuestro entender, la mirada que aporta este enfoque resulta imprescindible para echar luz sobre cuáles intervenciones del docente resultan más prolíficas para potenciar el aprender mediante la lectura y la escritura. Desde este programa de investigación, se concibe la acción docente y al aprendizaje de los contenidos disciplinares en el marco de la teoría de las situaciones didácticas desarrollada por Brousseau (1997) y del sistema didáctico conceptualizado por Chevallard (1998). De este modo, se estudian qué particulares interrelaciones entre enseñantes, alumnos y saber enseñado promueven aprender a través de leer y escribir en las disciplinas.

En las investigaciones con respecto a conocimientos históricos, la primera de estas condiciones pone de relieve que, al igual que en la enseñanza de otras disciplinas, es necesario *diseñar situaciones a-didácticas* en el sentido descrito por Brousseau (1997), en tanto enfrentan a los estudiantes con un problema que pueden asumir como propio y que precisan resolver por sí mismos recurriendo a la lectura (Aisenberg, 2005a, 2010).

En segundo lugar, estudios como los de Aisenberg (2005c) y Torres (2008) señalan que otra condición didáctica fundamental consiste en *proponer varios textos que muestren perspectivas diferentes o complementarias* sobre un mismo tema. A partir de ello, se brinda a los alumnos la posibilidad de descubrir en un escrito las respuestas a interrogantes que la lectura de otros les ha planteado, como también de elaborar hipótesis sobre las razones de explicaciones y evidencias contrapuestas. De este manera, se promueve que los estudiantes desplieguen un trabajo intelectual acorde con los modos disciplinares de construir conocimiento. Es de destacar que esta práctica de lectura intertextual propia de la Historia, que en estas investigaciones didácticas llevan a cabo alumnos de primaria a partir de las intervenciones del docente, según otros estudios ya citados suele plantear dificultades a estudiantes de los niveles medio y superior (Afflerbach y VanSledright, 2001; Hynd-Shanahan et al., 2004; Wineburg, 1991).

Asimismo, el *tipo de consignas* con que esta línea de indagación propone abordar los textos ha mostrado incidir en el aprendizaje a través de la lectura. Según Aisenberg (2005a, 2010) y Torres (2008), la tendencia de la enseñanza usual es realizar preguntas o solicitar actividades de localización y fragmentación de la información, que pueden resolverse mediante el “barrido” de los textos para encontrar las respuestas. En contraste, se establece como condición didáctica necesaria el suscitar un primer acercamiento al material a través de *consignas abiertas*, que apunten a leer para interiorizarse en una temática en forma amplia (Aisenberg, 2005a, 2010; Torres, 2008). Este tipo de consignas permiten a continuación hacer explícitas las interpretaciones que los alumnos realizan, a partir de sus esquemas de asimilación y saberes previos, en intercambios orales

entre pares y docente. En un segundo momento, se orientan las discusiones generadas por las consignas abiertas con *consignas globales* de lectura, que focalizan en forma directa el contenido a enseñar, sin por ello consistir en preguntas cerradas ni de identificación de datos discretos (Aisenberg, 2005a, 2010; Torres, 2008). Como puede observarse en esta condición didáctica que plantean las autoras, el trabajo de retomar los conocimientos ya adquiridos en relación con aquellos por construir parece hacerse eco de la importancia que los saberes previos cumplen en las inferencias de los lectores más expertos (Chi et al., 1989; Wineburg, 1991). Asimismo, es posible colegir que con estas consignas se busca promover la utilización de textos y de fuentes como evidencia histórica en la reconstrucción del pasado, característica que Seixas (2006) consigna como propia del pensamiento histórico. Por otra parte, consignas globales de corroborar, contrarrestar y complementar interpretaciones de los propios estudiantes con las de los autores en los textos, como se indica en el estudio de Torres (2008), permiten trabajar no sólo la intencionalidad de los actores de los sucesos históricos sino también la de los propios historiadores. Este aspecto se asemeja a la estrategia heurística utilizada por los expertos en la disciplina cuando *evalúan la fuente y/o el autor*, en aras a establecer su fiabilidad (Wineburg, 1991).

El trabajo que se propone, tanto con las consignas abiertas como con las globales, supone atender a otra condición didáctica, concerniente a cómo se organizan las interacciones en clase. Al respecto, *articular situaciones de lectura colectiva, en parejas e individual* ha resultado beneficioso para que los alumnos profundicen la comprensión de los textos a través de la intervención docente, el diálogo entre pares y el abordaje personal de los textos (Aisenberg, 2010; Aisenberg et al., 2009; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008). En particular, iniciar el trabajo de lectura en pequeños grupos, para luego compartir las interpretaciones producidas con el resto de la clase, da lugar a que los estudiantes se comprometan a dilucidar el texto junto a sus compañeros poniendo en juego sus propios esquemas asimilatorios. Por ende, ello los enfrenta a sus posibilidades y a sus límites *antes* de que el docente comunique su propia interpretación que, al estar usualmente asociada al saber autorizado o “correcto”, podría inhibir dichos procesos. Desde esta postura, promover situaciones para que los alumnos lean e interpreten por sí mismos muy lejos está de dejarlos librados a sus propios recursos. En efecto, el rol del docente es sumamente activo: no sólo aporta informaciones que considera pertinentes y asimilables en función de lo discutido, sino que a la vez orienta la reflexión colectiva dando lugar a las distintas voces de los alumnos, pero también orientándolas o reencauzándolas hacia las conclusiones más próximas al saber que se pretende alcanzar (Lerner, 2002). En especial, ante las controversias suscitadas en la discusión de los textos entre pares, el docente *propone releer* y prestar atención a cuestiones que puedan haber sido dejadas de lado, o a las que se otorgó una importancia menor, en vez de proporcionar rápidamente una respuesta que, sin duda, estará teñida de la “autoridad” en el saber inherente a su rol. Estas maneras de intervenir en primaria, como puede observarse, desafiarían la concepción habitual de los estudiantes de que la Historia existe como “verdad” y de que los docentes son sus portadores, concepciones que otros estudios muestran que aún se hallan presentes en el nivel secundario (Evans y Pate, 2007; Shemilt, 1980).

Por otra parte, en relación con las situaciones de escritura en el aprendizaje de la Historia, la investigación realizada por Aisenberg y Lerner (2008) postula como condición didáctica de partida el *haber sostenido previamente un trabajo intensivo de lectura*, durante varias

clases, de modo que los alumnos conozcan lo suficiente del tema al comenzar a escribir. En segundo lugar, el estudio realizado comprueba que presentar *consignas de escritura abiertas* en situaciones retóricas reales para los estudiantes, es decir, en las que puedan otorgarle un sentido genuino a su escritura, no sólo evita el esfuerzo que los alumnos acostumbran realizar para descifrar “qué quiere” el docente, sino que, principalmente, los habilita como autores al dar lugar a su perspectiva personal sobre los hechos históricos que los textos tratan. Durante el desenvolvimiento de las situaciones de escritura, esta condición didáctica inicial puede transformarse y dar lugar a una *consigna co-construida entre alumnos y docente*, quien puede intervenir para reorientar la producción con respecto al problema formulado para trabajar los contenidos. Por otra parte, se constata que es habitual que al escribir surjan nuevas preguntas o la necesidad de establecer relaciones no previstas con anterioridad. Frente a ello, se demuestra que la condición de no proporcionar una respuesta o solución inmediata, sino de *redirigir a los estudiantes a los textos* y, de ser necesario, acompañarlos y ayudarlos en sus interpretaciones -por ejemplo, suministrando información adicional-, favorece la construcción y transformación del conocimiento histórico en vez de su sola reproducción escrita. Otras condiciones didácticas centrales, que emergen de la investigación de Aisenberg y Lerner (2008), apuntan a la necesidad de *conservar la “sintonía” en la comunicación con los alumnos al brindar retroalimentaciones y a evitar la preocupación excesiva por los aspectos formales de las producciones*, en aras a preservar el sentido y el contenido de las escrituras de los estudiantes. De esta manera, los alumnos logran escribir y mejorar sus textos y, al mismo tiempo, profundizan el aprendizaje logrado durante las clases abocadas a las situaciones de lectura.

A modo de cierre

A lo largo de estas páginas, hemos articulado diversos aportes teóricos y empíricos que avalan que aprender los contenidos de un campo disciplinar determinado comporta aprender también, en forma entrelazada, los modos característicos de leer, escribir y pensar en dicha disciplina. Asimismo, al poner en relación los resultados de distintos estudios llevados a cabo en diferentes niveles y contextos educativos, se ha podido observar cómo algunos se fortalecen mutuamente al coincidir en sus resultados, razón por la que las confluencias señaladas podrían constituirse en insumos enriquecedores para los programas de investigación sobre la lectura y la escritura en educación superior, como también para quienes investigan en el nivel medio y básico.

De esta manera se observa que, a lo largo de los distintos niveles de la educación formal, las investigaciones muestran que las formas de enseñanza adquieren un rol clave para que los estudiantes puedan irse apropiando de los aspectos epistemológicos que se actualizan en los modos disciplinares de leer, escribir y legitimar el conocimiento. En particular, esta ponencia está centrada en cómo ello se pone en juego en Historia, razón por la que nuestro aporte podrá servir a varios fines: como insumo para un primer acercamiento al análisis de las prácticas de lectura y escritura en Historia, como orientación bibliográfica para quienes se hallen interesados en leer más material sobre el tema abordado y, principalmente, como instrumento de reflexión sobre las dificultades que con frecuencia encuentran los alumnos al estudiar contenidos históricos y sobre las posibles intervenciones e iniciativas pedagógicas e institucionales para prestarles ayuda. En ese sentido, y dado que consideramos que la educación es “el trabajo político de distribuir y repartir la herencia” del “capital cultural” en tanto “tesoro común” (Frigerio,

2004, p. 6), ocuparnos de cómo enseñar los modos de leer, escribir y pensar en los distintos campos disciplinares es parte de trabajar en pos del aprendizaje, de la participación y del acceso equitativo al conocimiento y la cultura.

NOTAS

(1) Este trabajo forma parte del Proyecto PICT 2010-893, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica de Argentina, el cual integra la primera autora.

(2) Para que pueda distinguirse el corpus de 43 publicaciones revisadas sobre leer y escribir en Historia de otras citas utilizadas en esta ponencia, señalamos las que pertenecen al corpus analizado con un asterisco entre paréntesis al final de las correspondientes referencias bibliográficas.

(3) Cursiva en el original.

BIBLIOGRAFIA

Afflerbach, P. y VanSledright, B. (2001) Hath! Doth! What? Middle graders reading innovative history text. [Article]. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(8), 696-707 (*).

Aisenberg, B. (2005a) La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26(3), 22-21 (*).

Aisenberg, B. (2005b) Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales* (10ma ed., pp. 137-162) Buenos Aires: Paidós (*).

Aisenberg, B. (2005c) Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Revista Íber*(43), 94-104. Recuperado de [http://193.146.160.129/gtb/sod/usu/\\$UBUG/repositorio/10301844_Aisenberg.pdf](http://193.146.160.129/gtb/sod/usu/$UBUG/repositorio/10301844_Aisenberg.pdf) (*).

Aisenberg, B. (2010) Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y el aprendizaje. En I. A. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique (*).

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008) Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*, 29(3), 24-43 (*).

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*, 93-129 (*).

Artemeva, N. (2005) A Time to Speak, a Time to Act. *Journal of Business and Technical Communication*, 19(4), 389 -421.

Artemeva, N. (2008) Toward a Unified Social Theory of Genre Learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(2), 160-185.

Artemeva, N., Logie, S. y St-Martin, J. (1999) From page to stage: how theories of genre and situated learning help introduce engineering students to discipline-specific communication. [Article]. *Technical Communication Quarterly*, 8(3), 301-316.

Ashby, R., Lee, P.J. y Dickinson, A.K. (1997) How children explain the "why" of history: the Chata Research Project on teaching history. [Article]. *Social Education*, 61, 17-21 (*).

Bain, R. (2005) "They Thought the World Was Flat". Applying the principles of how people learn in teaching high school history. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), *How students learn History in the classroom. Committee on How People Learn, a Targeted Report for Teachers* (pp. 179-214) Washington, DC: The National Academies Press. Recuperado de <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309089484> (*).

Benchimol, K., Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008) La lectura de textos

históricos en la escuela. *Lectura y Vida*, 29(1), 22-31 (*).

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Britt, M.A. y Aglinskias, C. (2002) Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522 (*).

Brousseau, G. (1997) *Theory of Didactical Situations in Mathematics: Didactique des mathématiques* (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland y V. Warfield, Trads.) Dordrecht: Kluwer.

Carr, E.H. (1964) *What is history?* London: Penguin Books (*).

Carretero, M. y Limón, M. (1996/2002) Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero (Coord.), *Construir y enseñar en Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 33-62) Buenos Aires: Aique (*).

Counsell, C. (2004) Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, 114, 30-36 (*).

Chevallard, Y. (1998) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique [Publicación original en francés:1985].

Chi, M.T.H., Hutchinson, J.E. y Robin, A.F. (1989) How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge. *Merril-Palmer Quarterly*, 35, 27-62 (*).

De La Paz, S. (2005) Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156 (*).

Evans, J. y Pate, G. (2007) Does scaffolding make them fall? Reflecting on strategies for developing causal argument in years 8 and 11. [Article]. *Teaching History*(128), 18-29 (*).

Ferretti, R.P., MacArthur, C.D. y Okolo, C.M. (2001) Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. [Article]. *Learning Disability Quarterly*, 24(1), 59 (*).

Freedman, A. y Adam, C. (1996) Learning to Write Professionally. *Journal of Business and Technical Communication*, 10(4), 395 -427.

Freedman, A., Adam, C. y Smart, G. (1994) Wearing suits to class: Simulating genres and simulations as genres. *Written Communication*, 11, 193-226.

Frigerio, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*, abril de 2004, 1-10. Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/desigualdad.pdf

Gojman, S. (2005) La Historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (10ma ed., pp. 44-62) Buenos Aires: Paidós (*).

Grant, S.G. (2001) It's just the fact, or is it? The relationship between teachers' practices and student' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29(1), 65-108 (*).

Hallden, O. (1997) Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201-210 (*).

Hudson, L. (1996) *Contrary imaginations: A psychological study of the english schoolboy*. London: Methuen (*).

Hynd-Shanahan, C., Holschuh, J.P. y Hubbard, B.P. (2004) Thinking like a historian: College students' reading of multiple historical documents. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 141-176 (*).

Jenkins, K. (2003) *Re-thinking History* (2nd ed.) London: Routledge (*).

Lee, P. (2005) Putting principles into practice: Understanding History. En M. S. Donovan y J.D. Bransford (Eds.), *How students learn History in the classroom. Committee on How People Learn, a Targeted Report for Teachers* (pp. 31-77) Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press. Recuperado de <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309089484> (*).

Lee, P. y Ashby, R. (2000) Progression in historical understanding among students ages 7-14. En P. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing,*

teaching, and learning history: National and international perspectives (pp. 199-222) New York: New York University Press (*).

Leinhardt, G. y Stainton, C. (1994) A sense of history. [Article]. *Educational Psychologist*, 29(2), 79 (*).

Lenski, S.D. (1998) Intertextual intentions: Making connections across texts. *Clearing House*, 72(2), 74-80 (*).

Lerner, D. (2002) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Revista Latinoamericana de lectura Lectura y Vida*, 23(3), 6-19.

Lerner, D. (2009) Construir la escuela como comunidad de estudio. En I. Miret y C. Armendano (Coords.), *Lectura y bibliotecas escolares*. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/metadatos2021/LECTURA.pdf>

Monte-Sano, C. (2011) Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. [Article]. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249 (*).

Newmann, F.M. (1990) A test of higher-order thinking in social studies: persuasive writing on constitutional issues using the NAEP approach. [Article]. *Social Education*, 54, 369-373 (*).

Orradre de López Picasso, A.M. y Svarzman, J.H. (2005) ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia? En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales* (10ma ed., pp. 205-247) Buenos Aires: Paidós (*).

Partington, G. (1980) What history should we teach? *Oxford Review of Education*, 6(2), 157-176 (*).

Resnick, L.B. (1987) *Education and Learning to Think*. Washington: The National Academies Press.

Seixas, P. (2006) Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. The Center for the Study of Historical Consciousness. Recuperado el 12 de septiembre de 2012, de <http://www.histori.ca/benchmarks/documents/Benchmarks%20of%20Historical%20Thinking%20A%20Framework%20for%20Assessment%20in%20Canada.pdf> (*).

Seixas, P. y Peck, C. (2004) Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press (*).

Shemilt, D. (1980) *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1983) The devil's locomotive. *History y Theory*, 22(4), 1-18 (*).

Snow, C.P. (1959) *Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stahl, S.A., Hynd, C. y Britton, B.K. (1996) What happens when students read multiple source documents in history? [Article]. *Reading Research Quarterly*, 31, 430-456 (*).

Taylor, T. y Young, C. (2003) *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Canberra: Department of Education, Science and Training. Recuperado de: <http://www.hyperhistory.org/images/assets/pdf/complete.pdf> (*).

Torres, M. (2008) Leer para aprender Historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y Vida*, 29(4), 20-29 (*).

Toulmin, S.E., Rieke, R. y Janik, A. (1984) *An introduction to reasoning* (2da ed.) New York: Macmillan.

Voss, J.F. y Wiley, J. (1997) Developing understanding while writing essays in history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 255-265 (*).

Wiley, J. y Voss, J.F. (1996) The effects of 'playing historian' on learning in history. *Applied Cognitive Psychology*, 10(Special Issue), 63-72 (*).

Wineburg, S.S. (1991) Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87 (*).

Wineburg, S.S. (1998) Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts. [Article]. *Cognitive Science*, 22(3), 319 (*).