

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**La enseñanza de la
lectura y la escritura
de la historia
en educación media.**

Profesoras Alma Domínguez, Aracely Fernández, Elisa Gómez

Diciembre 2014

Año sabático, al tribunal integrado por los Profesores:

Alfredo Decia, Alicia Fernández y Laura Ferreira.

Índice

Prólogo de Adriana Rubio

I. Resumen..... PÁG.5

II. Introducción.....PÁG.5

Antecedentes del problema

Justificación

Hipótesis de trabajo

Marco Teórico

Objetivos específicos

Métodos y Técnicas

Encuentro-entre-cuatro

III.Prof. Alma Domínguez

El fomento de la escritura y lectura disciplinar. Diferentes estrategias para la enseñanza de la historia..... PÁG.15

Mi trayecto

La escritura propiamente dicha

El recuerdo de la historia personal con respecto a la escritura

La lectura propiamente dicha

El recuerdo de la historia personal en relación con la lectura

La escritura y la lectura disciplinar

La lectura y la escritura pasos para la adquisición del conocimiento histórico

Organizar clases donde el centro sea la escritura y la lectura de la historia

Los ejercicios de descentración o empatía

El diseño de la bitácora

La frase del día:

Volver sobre lo andado

Finalmente el relato como autogénesis

Bibliografía citada

IV. Prof Elisa Gómez

El aula: un lugar de encuentro de textos de historia. El juego de la intertextualidad. PÁG.61

Introducción

El contexto de la clase

Los textos

La materialidad de los textos

La puesta en escena

De la historia de las ideas económicas a la Historia económica

Algunos apuntes finales sobre este escenario

Bibliografía citada

V. Prof. Aracely Fernández

Acerca de mis malas prácticas de enseñanza de la lectura de la historia. PÁG. 86

El contexto y algunas decisiones inapropiadas

Diseños de emergencia

Más vale tarde que nunca dice el dicho...

La comprensión de la macroestructura del texto

La comprensión de la trama del relato de la historia

Reflexiones

Bibliografía citada

Anexo

VI. Reflexiones finales.

Algunas consideraciones para el diseño de prácticas de enseñanza..... PÁG.100

Anexo 1. El blog como espacio de construcción de saberes. Prof. Aracely FernándezPÁG. 113

¿Cómo llegué al blog? ¿Cómo lo usamos?

Fundamentos de la propuesta

La eficacia del recurso para el docente

Anexo 2 La investigación acción Prof Alma Domínguez..... PÁG. 117

**Anexo 3 La representación del conocimiento histórico
Prof. Alma Domínguez..... PÁG. 125**

**Anexo 4 La construcción del pasado y su enseñanza
Prof. Elisa Gómez PÁG. 128**

**Cuando los historiadores (la historiografía) aportan lo necesario para trabajar
con algunas ideas**

La periodización

Un ejemplo ilustrativo para el uso de la periodización

**Anexo 5 ¿Europa 1945?: Las teorías implícitas de la lectura en dos propuestas
sobre un mismo texto..... PÁG. 140**

VII. Bibliografía General PÁG. 144

Resumen

La presente investigación se inscribe en el campo de estudio de la lectura y escritura disciplinar, que promueve la investigación y la extensión de la enseñanza de la lectura y escritura de la disciplina en todos los niveles del sistema educativo, al mismo tiempo que se trabajan los saberes disciplinares.

La convicción y necesidad de por qué enseñar a leer y escribir historia, no proviene de otro campo que no sea el de nuestras propias prácticas de enseñanza. Nuestro trayecto de formación, es el que nos ha llevado a investigar sobre nuestras acciones de enseñanza, que conjugadas con lecturas, iluminan y dan sustento a nuestras reflexiones.

Nuestro trabajo se propone fundamentar la importancia de enseñar a leer y escribir la disciplinan en enseñanza secundaria, lo que supone adentrarnos en las concepciones epistemológicas de la lectura, la escritura y la historia. Sin embargo, nuestro propósito más importante es divulgar las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que hemos ido diseñando y rediseñando como profesoras de enseñanza media; al mismo tiempo, que contribuir a que los docentes puedan pensar sus prácticas en función de los contextos de enseñanza y aprendizaje.

II. Introducción

El diseño y puesta en práctica de formas de enseñar a leer y escribir historia supone observar las prácticas culturales de la lectura y de la escritura de nuestros estudiantes. Esas prácticas construidas culturalmente, deben ser descubiertas y analizadas por el docente a los efectos de poder intervenir sobre ellas. Vamos a poner al descubierto algunas de estas prácticas, observadas en situaciones reales de aprendizaje.

Al mismo tiempo, vamos a mostrar la complejidad de las prácticas de leer y escribir una disciplina. Es nuestro objetivo romper el mito de que enseñar a leer y escribir se aprende en la escuela y no le corresponde al docente de enseñanza media. Aquí es donde entran en juego las dificultades que ofrece leer y escribir textos de

historia, para un estudiante de enseñanza media. Concebimos como texto toda estructura que cuente con una trama, desarrolla una narrativa, por lo cual una imagen, un cuadro, un film son textos. “La elección de los límites del texto y, por consiguiente, la definición de ese texto son responsabilidad del sujeto en posición de recepción”. (Nogueira, 2003, 42). Esto exige trabajar con las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes para decodificar estos otros relatos. No obstante, en este trabajo pondremos el énfasis en prácticas de enseñanza de la interpretación de textos lingüísticos.

En este trabajo nos proponemos relatar nuestras prácticas de enseñanza de la lectura y escritura considerando tres dimensiones a los que llamaremos: momento emergente, de análisis y de creación-intervención. Daremos cuenta de las situaciones en las que emergen los problemas de los estudiantes respecto a la lectura y escritura de la historia. Intentaremos dar cuenta de los signos que dan nuestros estudiantes y las preguntas que nos hacemos los docentes frente a esos problemas. Supone para el docente situarse como observador dispuesto a analizar la situación- problema, para luego poder diseñar-crear intervenciones situadas para esos emergentes en particular. Estas dimensiones reposiciona el lugar docente, condiciona los modos de mirar en relación a los trayectos biográficos, es desde ese lugar que se construye categorías de análisis, se selecciona bibliografía, y se elaboran los metarelatos.

Muchos colegas entienden que las prácticas de leer y escribir historia no tienen que ser enseñadas, porque todo sujeto que aprendió a leer y escribir en la escuela lo puede hacer sin problemas.

Por lo antedicho, situaciones tales como los silencios de los estudiantes por ausencia de respuestas, el abandono de la lectura, la negación a escribir, o las escrituras que no cumplen con las expectativas de los docentes, la apatía y el desinterés por las asignatura debido a no poder leer o escribir, no son problematizadas lo suficiente por los docentes.

Cuando el docente decide tomar un camino alternativo, tomando como problemas las prácticas de leer y escribir historia, entonces se ponen en el tapete los problemas y puede intervenir para mejorar dichas prácticas.

Tomar conciencia de la complejidad, ponerlo en palabras, y analizar con los estudiantes los diversos planos que atraviesan a un texto de historia, para que aprendan a reconocerlos, es esencial para dotarlos de herramientas que puedan poner en juego a la hora de comprender en forma autónoma.

Por ello este trabajo no será un “recetario” para solucionar los problemas de nuestros estudiantes con la lectura y la escritura disciplinar. Sino que a partir del relato de nuestras prácticas intentamos iluminar acerca de cómo posicionarnos ante el problema, mostrar formas de análisis de la problemática, y el diseño de modelos de intervención singulares y perfectibles.

Antecedentes del problema

La enseñanza de la lectura y escritura disciplinar no tiene antecedentes en el Uruguay como campo de estudio. Sin embargo, nos consta que docentes de diversas disciplinas toman a la lectura y escritura como problema a ser abordado desde el aula. Por otra parte, en los manuales de estudio de varias disciplinas se presentan ejercicios de lectura y escritura, que los docentes luego toman como parte de sus prácticas.

No obstante, tomar a la enseñanza de la lectura y escritura disciplinar como problema, supone mucho más que proponer a los estudiantes ejercicios para resolver. Requiere que los docentes inscriban a la lectura y escritura como parte de su proyecto curricular, que puedan observar las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes y diseñar prácticas tendientes a fomentar la autonomía del estudiante por lector.

El Codicen puso en práctica el programa Pro Lee, cuyos objetivos describe de la siguiente manera:

“mejorar los niveles de lectura de los niños y adolescentes uruguayos con el objetivo de atenuar las inequidades surgidas de desigualdades sociales y culturales permitiendo mejorar también la escritura y el acceso al conocimiento de las disciplinas enseñadas en los distintos niveles de la educación. Apunta en lo inmediato a reforzar líneas de trabajo preexistentes, innovando en la definición clara de niveles, en el aprovechamiento de las evaluaciones

formativas en línea ya existentes y en la articulación de ambos con materiales didácticos para los estudiantes y para los docentes.”

El programa es muestra de la preocupación de las autoridades de la ANEP por el bajo desempeño de los estudiantes de primaria y secundaria en materia de lectura. Al mismo tiempo manifiesta su intención de contribuir con la mejora de esos desempeños, divulgando materiales destinados tanto a docentes como a estudiantes. Es aún un sitio en formación, que no está destinado a ninguna disciplina en particular, aunque entendemos que puede ser de gran utilidad para los docentes de enseñanza primaria y secundaria preocupados por mejorar la práctica de la lectura.

La preocupación por el bajo desempeño de los estudiantes respecto a la lectura y la escritura llegó incluso a la Universidad de la República. La Comisión Intersectorial de la enseñanza de la UDELAR realizó **IV Encuentro de la Red de Unidades de Apoyo a la Enseñanza 2012**, que tuvo como eje de preocupación la alfabetización académica. En mayo de 2014 se realizó la primera valoración obligatoria de lectura y escritura a cargo del Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA), a estudiantes que ingresaron ese año a la UDELAR. Dados los bajos rendimientos, se decidió ofrecer cursos de apoyo a aquellos estudiantes que no alcanzaron el mínimo aceptable.

Creemos que la originalidad de nuestro trabajo radica en que aún en nuestro país no hay antecedentes de investigaciones que vinculen la enseñanza de la historia con la complejidad de la lectura y la escritura. En Latinoamérica en general, y en Argentina en particular, encontramos varias obras publicadas al respecto, las mismas han sido fuentes para nuestro análisis. Recordamos algunas convocatorias en la UBA, en la Universidad de Mar del Plata y en Río Cuarto para las que hemos presentado ponencias, esas instancias también marcan este trabajo

Justificación

Tenemos la convicción de que trabajar en la enseñanza de la lectura y escritura disciplinar, mejora la autonomía de los estudiantes como sujetos de aprendizaje y en consecuencia, de las oportunidades para la mejora de sus condiciones de vida.

Como vimos en el ítem anterior, autoridades de la ANEP y los docentes en general, compartimos la preocupación por el bajo desempeño en la lectura y escritura de los estudiantes de enseñanza media. Hay diferencias en el cuerpo de profesores, respecto a quién le compete abordar esos problemas. Nosotras creemos que somos los docentes de las disciplinas los que debemos enseñar las formas de leerla y escribirla.

La disciplina es un conocimiento creado bajo herramientas específicas de la investigación, por tanto, supone la necesidad de enseñar todos sus componentes para que el alumno los entienda. Esta situación, se ve problematizada aún más, porque los estudiantes -incluso de nivel terciario-, no generaron aún formas de abordar la lectura y la escritura disciplinar. Es necesario, que los docentes comprendan que ellos son los que deben incluir en sus aulas la enseñanza de la lectura y escritura para hacer comprensible su asignatura, porque son los expertos lectores y escritores.

La Historia como disciplina ofrece un lenguaje propio: el que corresponde a la formulación de un problema y su delimitación. Esto significa que los sentidos construidos, por ejemplo, lo que implica el término estructura, tiene un uso que es propio de una orientación historiográfica en particular. Este saber no es adquirido espontáneamente por el alumno, que no formó parte de dicha investigación, necesita mediadores que le permitan comprender sus sentidos.

Por otra parte, los docentes debemos tener en cuenta estas consideraciones para enseñar de otras maneras alternativas la asignatura, de manera de transformar a nuestros estudiantes en aprendientes autónomos de conocimientos disciplinares.

Creemos que es preciso contribuir a que los docentes entiendan como propio el rol de enseñar a leer y escribir la disciplina. Tradicionalmente ello no se considera inherente a las funciones del profesor de enseñanza secundaria.

Si bien este trabajo está orientado al diseño de prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de la historia, va a brindar un marco teórico metodológico para docentes de otras disciplinas, que tengan a la lectura y escritura de sus estudiantes como problema.

Creemos que la importancia mayor radica en que vamos a poder entender mejor a los estudiantes que tenemos en nuestras aulas, y acceder mejor a aquellos que presentan más dificultades para aprender la disciplina. Vamos a reconocer lo que ellos hacen con los textos y diseñar de manera situada nuestras prácticas.

Hipótesis de trabajo

- La lectura y escritura de la historia requiere de la enseñanza de saberes específicos. No alcanza con saber leer y escribir, sino que la disciplina requiere de formas de lectura y géneros específicos de escritura, que deben ser enseñados por los docentes de la asignatura.
- La enseñanza de la lectura y escritura de la historia exige -entre otras cosas-, de la profundización en las concepciones epistemológicas de la lectura, la escritura y de la historia; así como la observación de las formas de leer y escribir de nuestros estudiantes, a los efectos de diseñar formas de enseñanza situadas, apropiadas a los contextos de enseñanza y aprendizaje donde se ponen en juego.
- El diseño de prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de la historia supone la inscripción de dichas prácticas en el proyecto curricular del docente, junto a la enseñanza de los contenidos propios de la disciplina.

Marco teórico

Concebimos a las prácticas de leer y escribir como prácticas histórico-culturales (Chartier, R., 2005). La lectura como práctica social redefine sus formas de hacer a lo largo del tiempo. En la actualidad, asistimos a una ruptura entre la forma de leer fundamentalmente analógica de los docentes y la digital de nuestros jóvenes. Ello nos plantea nuevos desafíos, dado que las fuentes de información que suelen usar algunos de ellos para estudiar, no son solamente las que elige el docente. Tampoco son sólo escritas. Recurren a otras estructuras narrativas como el cine, el video, el documental, etc.

La hermenéutica de la lectura ha recorrido distintos itinerarios a lo largo de la historia. La lectura ha sido concebida según un péndulo que ha recorrido entre la lectura como descubrimiento del texto, a la lectura como descubrimiento del lector. En términos de Ricoeur (2003), implicaría el tránsito desde la retórica -donde la lectura se concibe como la capacidad para descubrir la función persuasiva del texto-, a la hermenéutica posheideggeriana, donde el lector adquiere un rol fundamental en la construcción última del texto, completando aquellos espacios que han quedado inconclusos.

En las concepciones actuales de la lectura, el lugar del lector es indiscutido:

"Leer es interpretar y construir el sentido del texto de acuerdo a los pareceres de quien lo lee; ese sentido se transforma de acuerdo con la subjetividad del lector, quien mientras lee está en diálogo con el conjunto de las experiencias psíquicas y las situaciones significativas que convoca el acto de leer y el sentido de lo que se lee. Leer, en este caso, es enlazar un discurso nuevo de quien lee (lector) con el discurso de quien lo escribió (autor). Todo texto tiene un carácter abierto que brinda la posibilidad de ser reconsiderado por el lector a través de la interpretación que éste hace de lo que el autor escribió." (Schlemenson, 2005).

La concepción que tenemos de la complejidad del aprendizaje de la escritura es vigotskyana, y en ella se fundamenta nuestra insistencia en la necesidad de su enseñanza. Los docentes suelen presuponer que con saber algo y poder decirlo en forma oral, se lo puede escribir adecuadamente, es decir, escribir un texto con coherencia, cohesión y capacidad de ser comunicado. Ello no es así:

"El lenguaje escrito requiere trabajo consciente puesto que su relación con el pensamiento interiorizado es distinta de la del lenguaje oral: la última precede al lenguaje interiorizado y presupone su existencia (el acto de escribir implica una interpretación del habla interiorizada). Pero la gramática del pensamiento no es la misma en los dos casos. Hasta se podría decir que la gramática del lenguaje interiorizado es exactamente lo opuesto de la sintaxis del lenguaje escrito, con el habla oral entre los dos." (Vigotsky, 1993, 138).

A la complejidad propia de leer y escribir debemos sumar las dificultades que implica leer historia. Cómo leemos y cómo escribimos, están determinados por las concepciones epistemológicas de la disciplina. ¿La historia o la escritura del tiempo? Adherimos a la concepción de la historia según Ricoeur (1995), quien refiere a la naturaleza narrativa de la historia, las peculiaridades que adquiere la configuración del tiempo constituye la esencia de la trama en todo relato y particularmente en el relato de la historia. Ello no significa que asimile la historia a la narración de ficción. Sino que dota a la narración histórica de una cualidad esencial, como “lugartenencia” o “representancia” del pasado. El pasado como tal no existe, es construido en una función mimética de refiguración a partir de huellas del pasado.

Leer historia implica -entre otras cosas- aproximarse al contexto de producción del texto, los problemas que se planteó el historiador, la manera en cómo los definió, las distintas escalas con que los miró, y en relación a ello, las peculiaridades que adquirieron la configuración del tiempo y del espacio. También, al tipo de fuentes que utilizó y las formas en cómo las interpeló, entre otros. Todo ello necesita que la lectura de la disciplina con los jóvenes sea una práctica cotidiana si queremos que se involucren en el conocimiento del otro.

La formas de escritura de la historia que solemos pedir a nuestros estudiantes, está determinada por las concepciones que tenemos los docentes acerca de las formas de hacer historia. La historia de la escritura de la historia, ofrece muchas formas de escribir historia y por lo tanto, la posibilidad de hacer diversas lecturas de ella y de escribirla según diversas miradas. La historia de los acontecimientos en pugna con la historia de las estructuras; la mirada de larga duración y la que realiza la microhistoria; la historia oficial y la historia de los perdedores; la historia de género, la de los héroes y las de los hombres de carne y hueso. "Las formas de hacer historia" -cuya síntesis hiciera Peter Burke en 1991-, tampoco agota esta breve mención, pero brinda una sinopsis de la diversidad de variables que pueden intervenir en la escritura de la historia.

Objetivos específicos

- Profundizar en las concepciones epistemológicas de la lectura, escritura y la historia.
- Divulgar formas de observación de las prácticas de lectura y escritura de nuestros estudiantes desde el aula.
- Reconocer las dificultades a las que se enfrentan nuestros estudiantes cuando deben leer y escribir textos disciplinares.
- Proponer prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de la historia.
- Favorecer el diseño situado de prácticas de enseñanza de la lectura y escritura disciplinar por parte de los docentes.

Métodos y Técnicas

El marco teórico -metodológico de nuestro trabajo es la investigación -acción. La entendemos como “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como indagadores los implicados en la realidad investigada.” (Suárez Pazos, 2002). Nuestro posicionamiento en esta investigación es el de docente -investigador de su práctica, con el propósito de mejorar los desempeños de sus estudiantes.

Las técnicas utilizadas por nosotras son fundamentalmente cualitativas. Contamos con registros de diversa naturaleza: grabaciones de audio y audiovisuales de nuestras prácticas, videos realizados por los estudiantes, composiciones escritas de los estudiantes, descripciones escritas del comportamiento de nuestros estudiantes, relatos autobiográficos, entre otros.

De la misma manera, contamos con el registro de las intervenciones de los docentes en las jornadas -taller que hemos coordinado.

Encuentro - entre - cuatro:

Las autoras junto a la Prof. Adriana Rubio, constituimos un equipo de estudio y de trabajo en torno a la escritura y la lectura disciplinar, cuyo recorrido comenzó hace ya varios años atrás. Fue un proceso que llevó tiempo, deseo, postergaciones, renunciaciones y compartir experiencias didáctico - pedagógicas.

Nos pareció interesante incluir el relato de este proceso en que el grupo se formó, para explicar los recorridos y sincronizaciones por los cuales nosotras hemos atravesado. Descubrir los puntos de convergencia y de divergencia, puede colaborar para la formación de otros grupos de estudio.

La particularidad de este grupo, es que venimos de la misma asignatura, egresadas de la misma institución terciaria. Cada una venía trabajando en solitario, haciendo sus propios recorridos y hallazgos. Formar un equipo de trabajo no es algo sencillo, pero en este caso se formó a instancias de la Prof. Ana Zavala. Las tres autoras de este trabajo y la Prof. Adriana Rubio, fuimos invitadas a formar parte del Seminario Permanente de Lectura y Escritura de la Historia en el CLAEH. Las cuatro habíamos realizado cursos en la Maestría de Didáctica de la Historia en dicha institución, pero en momentos distintos. Correspondió a la Prof. Ana Zavala, quien advirtió que compartíamos preocupaciones similares, el convocarnos e impulsarnos a empezar a narrar nuestras prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura de la historia.

El trabajo conjunto se materializó en el año 2010, cuando fuimos como representantes del CLAEH, a presentar dos ponencias en las “Jornadas de Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar”, en Córdoba, Universidad de Río Cuarto, los días 9 y 10 de setiembre de 2010, organizadas por la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura.

Elisa venía produciendo sobre la lectura y la teoría de la historia, Aracely tenía un escenario construido a favor de la lectura y la escritura, Alma venía haciendo lo suyo en el área de la producción escrita. Cada cual trabajaba en el laboratorio de su propia clase, encerrada en las fronteras de su aula, y la casa se convertía en un taller de

investigación y sistematización. Las tres nos parecemos: nos gusta aventurarnos en lo nuevo, estamos atentas a los registros del aula, nos gusta el volver a empezar.

III. El fomento de la escritura y la lectura disciplinar en la educación media.

Diferentes estrategias para la enseñanza de la historia.

Profa Alma Domínguez

Mi trayecto

Mi proceso con las formas de escritura de los estudiantes nace en el año 2002, me preocupaban las dificultades de expresión, de construcción y de elaboración de ideas que visualizaba en sus escritos. El uso de palabras clave que salpicaban inconexamente las hojas, me llevó a la pregunta: ¿habría algún significado que en ese momento no podía descubrir? ¿qué sucedía con la escrituras de nivel secundario?

Para contestar esas interrogantes tuve que prestar más atención a lo que iba ocurriendo, por medio del registro de mis clases, mediante la observación de los gestos y las miradas de los alumnos, fui dándome cuenta de la complejidad que significaba “escribir” y “leer”. Especialmente desarrollé una actitud de “escucha” atenta a lo que surgía de la interacción en clase.

La lectura del español Cassany, del holandés Van Dijk, de los argentinos Schelemenson, Álvarez y Cantú me ayudaron a ir haciéndome un estado de la cuestión en torno de los factores que intervienen en el momento en que el alumno adquiere el rol de productor de textos escritos. Esto es a lo que llamaré Situación –Alumno- Escritor-Autor.

Para realizar esta conceptualización el primer punto que observé fue el miedo y la angustia que las pruebas curriculares escritas provocaban en los alumnos. Mi experiencia en el salón de clase me conduce a manejar ciertos factores que puedan proponerse como hipótesis, o como posibilidades de explicar lo que sucede al estudiante cuando se enfrenta a la escritura liceal. Al mismo tiempo, considerando la lectura de los escritos y lo que el alumno expresa oralmente en la clase, intuí que escribían unos en forma memorística, otros usando palabras claves inconexas entre si, los otros

escribiendo con el estilo propio de la oralidad, y los otros esforzándose sin quedar satisfechos con el producto final. Con horas de estudio pude significar la diferencia entre el deseo (intención) de decir algo y la concreción de esa pulsión. Lo que lee el docente en la hoja de sus alumnos ¿podrá tomarse como testimonio del referido proceso? ¿Qué pasó en ese 'entre'? ¿qué quedó finalmente en la hoja? ¿qué ideas no pudieron usarse? ¿Dónde van a parar esos desechos del pensamiento?

Las estrategias que construí para la escritura disciplinar fueron los ejercicios de descentración, la frase del día, la bitácora, la investigación -acción, y la imagen en relación con la conceptualización. Fueron surgiendo espontáneamente del encuentro con los diferentes grupos, y mis ansiedades con respecto a la forma en que escriben y leen.

En todo este trayecto tuve algunas certezas, los docentes solo evaluamos la escritura en los escritos mensuales o bimensuales, hablamos más que lo que escribimos, y especialmente creemos que no nos corresponde enseñar a leer y escribir. Por lo general, los docentes creemos que escribir es copiar del pizarrón y además solemos hacer para el día del escrito una propuesta llena de actividades que por lo general no fueron ejercitadas en minutos de clase. La calidad de nuestras correcciones no se mide en la cantidad de tinta roja, amarilla o verde que gastemos en los escritos, sino en la necesidad de instaurar espacios diarios de escritura creativa. Para eso el profesor debe diseñar una planificación cuyo eje central sea la escritura individual o grupal. Dedicar tiempo a esto, no significa perder tiempo de avance en el programa, ni requiere de un esfuerzo mayor para el docente en los momentos de corrección, sino que si la herramienta fue bien pensada y diseñada será apropiada por el estudiante quien continuará solo a cargo de su proceso.

La escritura propiamente dicha

Para que el estudiante sea un productor de texto, son necesarias tres condiciones, una que esté comprometido con el proceso de escritura, es decir, debe estar implicado con ella. Esta condición está muy cerca del gusto particular de estudiante. El docente debe de hacer prevalecer la motivación del estudiante por un tema que específicamente le interese, debe priorizar la tendencia personal, porque es necesario que la obra se escriba con gusto, con deseo para que llegue a su fin y no sea abandonada a priori. La

segunda condición es que las producciones escritas deben ser compartidas con el resto de los compañeros del grupo. Es requisito imprescindible que socialicen sus escrituras con otros compañeros. Este acto de compartir, es un acto de entrega, de dar a otro lo que “uno creó”. En este sentido se activan actitudes de solidaridad, de empatía y compañerismo entre los integrantes del grupo. Es un accionar que debe estar exento de inhibiciones, para que el alumno pueda ver los procesos de sus compañeros y así pueda hacer comparaciones con los propios. Es un aprendizaje horizontal y de pares, que tiene el perfil de aprendizaje colaborativo. Y la tercera condición es que el alumno se perciba a sí mismo como autor, es decir que logre generar una autopercepción y tomar conciencia de que es autor- escritor. Estas instancias implican un movimiento significativo del yo, como sujeto creador de la obra.

Estos tres puntos son muy necesarios y además están interrelacionados. Compromiso, compartir y sentirse productor de texto, genera un efecto en el sujeto escritor, en la medida que lo posiciona en protagonista y creador de su producción, queda obligado a dar sentido a lo que escribe y lo conduce al proceso de construcción del conocimiento.

Escribir requiere de un esfuerzo cognitivo de concentración e hilo conductor de ideas altamente complejo. Defino la Situación- Alumno - Escritor –Autor, como una situación específica de aprendizaje, que requiere ser objeto de atención por parte del enseñante. Entiendo por situación como un espacio habilitador de las potencialidades que requiere concentración, deseo, voluntad y entrenamiento. En la situación incluyo la superficie que transcurre la acción escritora, la que construye el enseñante y por la que se deslizan las ideas del aprendiente. Un espacio que se formula a partir de la propuesta, y que desafía al alumno. Esa situación particular está en conexión con el alumno de acuerdo a su grado y a lo analizado en clase. Escribir esta en relación con las ideas, la pausa, la conexión y el enlace. Entiendo la escritura como una situación original y propia, alejada de la copia, del resumen, y más cerca de la re-escritura.

Si jugamos con la palabra `Escribir`, y nos desafiamos a fragmentar y reacomodar sus letras con ella podemos formar otras palabras como `es`, `ir`, `reir`, `ser`, `recibir`, `bis`. Interesante juego simbólico que permite esta transformación de palabra. Escribir contiene dentro de sí la palabra es y ser, palabras que identifican al proceso de escribir y creo está en vinculación directa con la autoría. Cuando descubro que puedo transformar sus letras y formar recibir, pienso que justamente la escritura

produce una superficie en que se encuentran el escritor y el futuro lector, por tanto es un dar y un recibir. Dar el producto de la escritura, recibir la producción escrita. Es fundamental en este proceso incluir un espacio para que los alumnos vuelvan a pensar acerca de lo que escribieron en una primera instancia, posibilitando un lugar para la re-escritura. Llamo `bis` al espacio entre la primera y la segunda escritura, es el espacio donde se retoma el pensamiento, por tanto donde suceden las cosas. Esto es lo que deberíamos enseñar a nuestros estudiantes; hacer una pausa para volver a leer lo escrito, intervenir en la escritura, para después volver a escribir. La lectura de Alicia Fernández y de Ricardo Rodulfo me han permitido conectarme con esa idea de que escribir nos posibilita el ser, la afirmación de lo que se está siendo y haciendo mientras se produce.

Para Alicia Fernández la escritura es “un impacto subjetivo que produce en alguien el acceso a las posibilidades de escribir”. (1997, 49) Rodulfo (1997, 22) la vincula con el “lugar de aposentamiento” de la subjetividad. Al ser una producción subjetiva tiene conexión con la autoría. También la palabra escribir encierra movimiento, el mismo que hay en el momento de escribir, porque siempre el escritor piensa en su futuro lector, y en este sentido es donde vislumbro el movimiento de ir de alguna superficie al mundo de las ideas y de las representaciones mentales.

La autoría para Alicia Fernández tiene que ver con la subjetividad, con la impronta personal. “Inscribirse en lo que se escribe” (1997, 5), en este punto creo que escribir implica poner el cuerpo a lo escrito, prestar su forma al papel, de allí la subjetividad al momento de escribir porque aparecerán en lo escrito todos aquellos rasgos personales, surgirán espontáneamente huellas identitarias que se filtran al momento de escribir. Y si lo pensamos desde esta premisa cuando el sujeto escritor escribe, lo hace desde su historia biográfica.

McCormick Calkins plantea en su libro “Didáctica de la escritura” que “La autoría tiene poco que ver con la creación de una obra y mucho que ver con ganar conciencia” (1994, 285) es decir, que es la experiencia de escribir, o de haber escrito algo en algún momento lo que cambia al sujeto, lo que importa es el proceso de construcción de la obra. La escritura es una experiencia individual que mejora con momentos de lectura y escritura, que convoca distintas actividades del pensamiento superior. Es decir, memorización, activación de ideas, asociación, abstracción, conceptualización. Por ello la autora es partidaria que al momento de escribir ocurre una “sobre carga cognitiva”. Creo traducir ese concepto en el sentido que implica el

acto de escribir como cernidor de ideas, como tamiz entre lo que queda en el papel y lo que se pierde. Escribir primeramente implica para el sujeto escritor soportar la angustia de no saber qué va a escribir, ni cómo lo va a hacer. Luego debe dar el salto que le significa salir del no saber qué hacer al acto de hacer. Cuando se aventura a escribir, debe ser un conocedor del tema, por tanto debe haber leído y comprendido los conceptos de historia. Aquí radica la doble dificultad por un lado escribir con claridad y usando las reglas gramaticales y por el otro, lo concerniente a lo disciplinar. Es parte de esta complejidad entender que las prácticas escritoras producen aprendizajes.

El conocimiento disciplinar se puede escribir de dos maneras: una es escribir el texto tal cual lo explicó el docente, o tal cual está en el libro, por tanto en esta modalidad no hay nada de lo personal, el escritor es un copista, o un memorioso que transfiere la memoria al acto de escribir, el alumno es un reproductor del conocimiento. La otra forma de escribir es “el modelo transformador del conocimiento” definido por C. Bereiter y M. Scardamalia citado por Cassany (2004, 58) en donde “el autor toma conciencia de las diferencias que surgen entre sus ideas recuperadas (el denominado espacio conceptual) y los requerimientos discursivos del contexto en el que escribe (destinatario, propósito, etc; el espacio retórico). La búsqueda de adecuación entre estos dos planos provoca que el autor reelabore sus ideas y su texto, lo que genera conocimientos nuevos.” Cassany (2004, 58). Alicia Fernández explica que “Escribir no es registrar la palabra de otros, escribir es registrar la propia palabra” (1997, 53)

Creo que el juego está en hacer que las escrituras de los estudiantes puedan ser eso verdaderamente suyas, propias. Para eso es necesario construir un aula donde se lea y se escriba, ambos procesos potencializan los aprendizajes.

La escritura como tal ayuda a que el sujeto escritor tenga idea de la diferencia entre lo oral y lo escrito, en la medida que lo escrito es perdurable en el tiempo. Permite almacenar información, recatarla del olvido, y poder recuperarla en otro momento y en otro lugar. Escribir posibilita que el autor tome conciencia de los progresos personales, está cerca de la metacognición.

Desde una dimensión psicopedagógica la lectura de: Ricardo Rodolfo (2004) Alicia Fernández, Jorge Goncalvez da Cruz (1997) y Alicia Kachinovsky (2012) me

permitieron entender la relación entre escritura y cuerpo, entre escritura y pensamiento, entre escritura y aprendizaje.

Desde esta bibliografía el papel o la hoja en word se transforma en un espacio para ser habitado, donde hay que lograr que se consiga ocuparlo, un lugar para colocar cosas propias. “La manera que un niño tiene- la única consistente- de aposentarse en un lugar es a través de las marcas que hace y deja en él. El niño es un ser marcante, ser de marca, demarcado por las marcas que es capaz de escribir” (Rodulfo, 2004, 33).

A partir del estudio de materiales clínicos Rodulfo revela el valor de la caricia como manifestación del jugar, como rasgo de expresión intersubjetiva amorosa que funda cuerpo. Pero para que se dé ese valor subjetivante ha de haber una cierta cualidad inconsciente en la caricia, para que se asigne esa función. El cuerpo como el papel son superficies de conexión con ‘uno’ y con el ‘otro’. Construir un cuerpo es adquirir conciencia de ser sujeto, y por tanto empoderarse, para ser. El papel se transforma en el cuerpo del sujeto escribiente, para desplegar su mundo interno. Bajo este escenario la escritura puede ser traducida con la siguiente ecuación: cuerpo - madre – caricia – juguete- rasgo - trazo. “A partir de que tanto el escribir como el juguete tendrían algo similar que sería una cierta posibilidad de materializar en un caso el jugar y en otro caso el aprender.” (Rodulfo, 1997, 22). Desde esta concepción el juguete, y el jugar se pueden conectar con el papel y la escritura y por tanto con el aprendizaje. ¿Cuánto de esos primeros juegos del niño en el momento de amamantar imprimen subjetividad, rasgos de identidad y formas de aprendizajes?

Buena parte de lo que se escribe, remite a uno mismo, desde la forma de estructurar el pensamiento, lo filosófico y lo conceptual. “La escritura cuando es una expresión, y cuando ella está implicada, necesariamente nos remite al modo de construir territorios existenciales. No se trata simplemente del decir de las cosas. Las cosas y el decir de ellas están absolutamente entremezcladas.” (Saidón, 1997, 24).

La escritura posibilita concebir un cuerpo, rearmarlo y construir nuevas superficies desde lo que somos, desde nuestros pensamientos, formas de vida, desde lo biográfico que siempre emerge. Esos rasgos subjetivos son los que nos posibilitan identificar el escrito de un alumno entre el total de la masa de escritos del grupo. Más allá de la caligrafía, hay ciertas tendencias en las escrituras, que pueden ser: las de

omitir el sujeto escritor, el entrecruzar ideas, la búsqueda idealizada de conceptos, el salpicar el texto con ideas que no llegan a concretarse, el uso de preguntas retóricas, aquella que se caracteriza por la crítica, otros que establecen pensamientos rebuscados. La escritura construye espacio tiempo, un pasado, presente y futuro, esa triada unida lo histórico y lo proyectivo, por tanto construye rasgos subjetivantes.

Entender la expresión de Alicia Fernández que “El cuerpo de la escritura es una magnífica obra de arte donde se va marcando la dramática del cuerpo y las significaciones silenciadas del y para el propio escribiente” (1997, 54) es retomar la escritura curricular desde otro lugar, no desde el tachón y la tinta, sino desde otro lugar. Bajo el entendido que lo que produce el estudiante es lo que emerge de su corporeidad, de sus niveles de significación, y del complejo mundo interior. No significa que no esté de acuerdo con las correcciones, que por supuesto debe de haberlas y que son necesarias, sino desde otro punto de referencia. En los grupos sociales más vulnerables nuestras correcciones elevan los niveles de frustraciones y de enojos. Las calificaciones bajas representan un nuevo pliegue de techos y negaciones, que en algunos casos conducen al rompimiento del vínculo entre el docente y el estudiante.

Pero también hay algo de lo impreso que tiene que ver con el valor del cuaderno para el estudiante, el cuaderno encierra un valor en sí mismo, con él los estudiantes mantienen una relación especial, de contacto o de rechazo, se juega su materialidad, su sentido. A nivel de primer año liceal hay todavía un enganche espacial del alumno con su cuaderno. Creo que los docentes debemos incentivar ese contacto, ese vínculo. Algunos lo sienten como de su propiedad y lo decoran, lo cuidan. Recuerdo casos de alumnos que guardan su cuaderno para que sus hermanos lo usen al año siguiente. Lo que da el sentido casi de un tesoro familiar. En algunos años he impuesto la idea de otorgar diplomas a los cuadernos, dando algún al cuaderno más completo, más creativo. Esto hace que se sienta un sentido especial por el cuaderno, en una sociedad como la nuestra donde los papeles valen. Es verdad también, que hay cuadernos donde el alumno escribe en todas partes, sin continuidad y en absoluto desorden. Son cuadernos compartidos con otra asignatura, y en los que se visualizan otras formas de escritura, quizás las subterráneas como las denomina Alicia Fernández, que son propias y tienen mucho que ver hasta con la piel de nuestro adolescente, esa que se tatúa y cambia, cambia todo el tiempo.

Los autores antes referidos hicieron que dedicara más tiempo a observar la posición que adquiere el escribiente en el acto de escribir, la forma en que colocan sus dedos usando el lápiz, cómo ubican su rostro y su cuerpo mientras escriben. Algunos apenas si presionan la lapicera, otros parecen que quieren traspasar con su cuerpo el papel, y sufren cada grafema. Hay quienes mientras escriben le traspiran la mano, y llegan a mojar el papel. Otros sufren calambres en la palma de la mano y les duele al momento de escribir. Hay quien tiene un trazo tembloroso y otro seguro. En todos los casos es importante para el alumno y para el docente preguntar sobre lo que ocurre en forma silenciosa, oculta a la mirada del docente. Estos gestos son otra forma de transferir el cuerpo al papel.

Me interesa además hacer referencia a la relación que existe entre pensamiento y lenguaje escrito. Jerome Bruner articula los procesos de estructuración psíquica con las oscilaciones de la lengua oral y escrita. El autor se centró en la función pragmática de la adquisición del lenguaje y en relación a ello expresa: “un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí. En su sentido más general, es el instrumento de una interacción humana regulada” (1989; 179). En esta frase se vislumbra la huella vygotskiana, donde se percibe una relación de secuencia constructiva del sujeto y de su competencia lingüística: desde lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo.

Kachinovsky añade haciendo referencia a los escritos institucionales: “En estos formatos de carácter asimétrico, el adulto oficia como modelo y organizador hasta que el niño pueda asumir por sí mismo tales responsabilidades.” (2012; 83) La autora profundiza la idea que me tomo el permiso de transcribir en su totalidad: “Diversas disciplinas acuerdan la imposibilidad de sostener que la adquisición del lenguaje escrito se inaugure en el período escolar. Su aprendizaje “sistemático” no puede concebirse en un vacío de historia cultural y de vínculo. (...) el lenguaje escrito, producto cultural de carácter simbólico, requiere para su “adquisición sistemática” de una adecuada estructuración psíquica. Pero entendido como actividad temprana, como residuo dialógico del primer vínculo madre- bebé (implícito ya en los primeros juegos), participa solidariamente en el proceso de conformación del sujeto. Se revela aquí al lenguaje escrito como heredero de los primeros diálogos del amamantamiento, en que la

madre interroga con su pezón sobre los labios del bebé para que este responda- con apertura o cierre de su boca-, incorporando o expulsando (afirmando o negando) Ya allí, en actos, los dos sujetos discursivos- modalizados por las palabras maternas que ejecutan con matices fónicos diferenciables los dos turnos del enunciado- prefigurando al otro y su alteridad”. (2012; 87)

En este mismo sentido citaré a Sara Paín que significa el proceso de escritura, con la historia, lo vincular y el afecto: “...aquello que hoy se llama etapas de alfabetización, son etapas que están ya en la historia, en la evolución de lo no escrito, de las representaciones escritas. Pero las representaciones no escritas, tienen algo en común con las escritas. Porque el proceso de creación siempre va de la no significación hacia la significación.... Los chicos empiezan por el dibujo como escritura. Quiere decir que esta arqueología, sirve como arqueología de la escritura.” (Paín, 1997, 42)

El recuerdo de la historia personal con respecto a la escritura

En este punto me desafío a escribir sobre el recuerdo de mi escritura, hasta lo consciente, e invito al lector a recordar sus procesos. Estimulo a retomar espacios, olores y situaciones en que se produjo la escritura. ¿Hasta dónde puede llegar la memoria? ¿Cuánto de esa memoria estoy dispuesta a activar, y a sostener?

Traigo a la memoria mis primeras escrituras en relación a mi nombre y el deseo de usar muchos colores para escribirlo. Me acuerdo de una actividad, en jardinera, donde usando hilo de lana debía pegarlo por el contorno del nombre. Debía tener mucha precisión para realizar este ejercicio. Recuerdo la mesa cuadrada con mantel a cuadrille verde, y la Cascola en la mesa, me traspiraba mucho la mano.

También recuerdo con placer espacialmente dos composiciones que las maestras solían incentivar, casi de forma reiterada. Desde segundo año de escuela, recuerdo las mismas composiciones que se fueron repitiendo sin cesar cada año: describe a tu mejor amiga y redacta como fueron tus vacaciones. Ambas se inscribieron en mí por su carga emocional afectiva. Con respecto a la descripción de mi mejor amiga, escribí siempre a Rosana con quien compartí todos mis años escolares, supongo que la habré enriquecido al pasar de año en año. Pero la que significaba describir mis vacaciones solo recuerdo

una, que realmente me emocionó. No fue el caso de una vacación especial, pero la significó porque la redacción que hice a partir de ella marcó mi memoria. A la maestra le debió parecer de muy buen nivel y la calificó con buena nota, cosa rara en mí en la etapa escolar, porque solía tener errores ortográficos graves y una caligrafía regular. ¿Qué le habrá llamado la atención a la maestra de esa composición? Nunca lo sabré, pero dejó en mí su huella, tanto que hasta el día de hoy lo recuerdo, podría ubicarla perfectamente en la parte del cuaderno que estaba, porque desde que recibí aquella nota, no dejé nunca de mirarla. No había grandes correcciones y hubo un felicitado al final. Lo que relaté lo recuerdo hasta hoy, un día en Progreso junto a mi abuela paterna.

Contar estas cosas en clase a los estudiantes, hace que el ambiente cambie, no solo nos humaniza sino que nos acerca a los mismos dilemas de nuestros alumnos, ellos al igual que nosotros a veces se sorprenden de una buena nota y muchas veces no entienden esos destellos de calificaciones, ahí nos abrazamos, hacemos empatía. Revisar nuestras trayectorias escriturales junto con ellos colabora con el vínculo. Algunos estudiantes encuentran dolorosas esos recuerdos, especialmente si vienen desde la censura, los 'techos', o las frustraciones. Allí, hay que trabajar, escuchar, sostener y devolver. No podemos indagar sobre las subjetividades, sin tener presentes los pasos a seguir para desarrollarlas, mediante el uso de las herramientas psicopedagógicas pertinentes. Por tanto, para iniciar este camino debemos estar convencidos y saber cuáles serán nuestras intervenciones.

En la etapa escolar tenía mucho peso en la composición mi mala caligrafía, mis errores ortográficos y mi falta de alternancia de signos de puntuación. Hasta que cuando cumplí diez años alguien tuvo la maravillosa idea de regalarme un diario íntimo, a partir de allí la escritura fue secreta, ocupó mucho espacio en mi vida personal, se transformó en una amiga fiel e íntima.

La lectura propiamente dicha

Estamos inmersos en un mundo letrado más de lo que somos conscientes. Un alumno en una sesión de psicopedagogía me dijo hace unos días atrás: “Alma yo leo mucho ¡mirá!” y saca su celular. Esta anécdota, sirve para ejemplificar el peso simbólico que tiene la lectura para nuestros estudiantes. Por lo general, el docente considera que ese tipo de lectura no califica como capital simbólico para la lectura curricular. Me pregunto: ¿lo tendrá?

Existen distintas teorías acerca de lo que significa leer, cito a Isabel Solé cuando expresa que “Leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender.” (1999; 37) por tanto, leer va más allá de la correspondencia entre grafema y fonema. Leer es comprender el sentido del texto, para que la recuperación de esa información nos habilite a aprender. Leer es una forma de transformar el texto escrito y apropiarse de él asignándole significado. Es construir un puente mental entre la superficie papel que el escritor una vez elaboró y el mapa intelectual cognitivo que el lector posea. Es función del lector activar los conocimientos previos que le sirvan de enganche para poder hacer las conexiones necesarias.

Cuando un técnico en aprendizaje evalúa la forma de lectura analiza el modo lector, la velocidad lectora en la lectura silenciosa y en voz alta, y la forma en que recupera la información.

Con respecto al modo lector muchos alumnos sienten vergüenza de leer en voz alta porque leen en forma monosilábica vacilante, y además sienten agravante esa situación porque se exponen en su aspecto frágil. Otras veces, pasa que los alumnos leen bien, pero no entienden lo que leyeron, y por más que se realice preguntas para recuperar el sentido del texto, reconstruyen su significado sólo parcialmente y con ayudas. Otros, leen sin dificultad y captan niveles de complejidad.

Existe una relación entre la lectura y el aprendizaje, pero la principal tríada la constituye la lectura, la adquisición del conocimiento y la escritura. Para Solé “...

cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos...” (1999; 39) Cuando el lector lee y comprende el significado de un texto, está cerca del aprendizaje. Una estrategia valida en este sentido es proporcionar un texto a los alumnos y luego de una lectura personal hacer el ejercicio de que cada uno le explique a los compañeros lo que entendió.

La lectura fomenta la recuperación de datos, el enlace de la nueva información con la vieja, de allí que sea tan importante el cúmulo de conocimientos previos que posea el sujeto lector, porque de ese capital dependerá la forma en que se conecte la información y elabore representaciones mentales de lo leído. Mientras que el lector lee va asociando, relaciona información, desecha la ideas que no le interesa, y afianza lo verdaderamente útil, ese colador ocurre en forma simultánea mientras va leyendo. Ejercitar al lector en ir exponer lo que leyó, fomenta la adquisición del modelo explicativo, favorece la memoria y la recuperación de datos, que serán el material necesario para el desarrollo del pensamiento superior, la conceptualización y la abstracción.

Retomo nuevamente a Isabel Solé para fundamentar la relación entre lectura y aprendizaje “...leemos con la finalidad clara de aprender. No solo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino que generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas- estructura expositiva-, y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Aunque la forma en que se entiende aquí la comprensión implica la presencia de un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando ésta como consecuencia de su actividad- con lo que, en mayor o menor grado siempre aprendemos algo mediante la lectura- no debemos perder de vista que cuando leemos para aprender, ponemos en marcha una serie de estrategias cuya función es asegurar ese objetivo.” (1999; 39)

Enseñar a leer no es fácil, la lectura lleva tiempo, concentración, ganas y dedicación. La práctica de lectura ha cambiado a lo largo de los años, inclusive la materialidad de cómo se lee, hay generaciones de adolescentes que prefieren leer desde

la pantalla de la computadora y no desde el papel del libro y también ocurre al revés.

Esto va más allá de la anécdota sino que tiene valor como referencia de soporte visual necesario para la comprensión de los textos. Cuando un docente piensa en una clase deberá tener en cuenta el nivel de extensión y de complejidad del texto que proporciona a los estudiantes, así como el soporte en que hace entrega (papel o pantalla), estos son requisitos que posibilitan la lectura, la comprensión y el aprendizaje significativo.

Para Pilar Vieiro e Isabel Gómez es necesario identificar la comprensión “con un proceso cognitivo complejo de extracción, relación e integración de información, cuya complejidad viene determinada por la naturaleza constructiva, estratégica y autoregulada de los subprocesos que intervienen. Como resultado, quien comprende construye un modelo mental o situacional que integra la información expresada en el propio discurso y la ya conocida por el sujeto” (2004;122)

El lector en teoría puede reconstruir el significado del texto de varias maneras textual, haciendo relaciones o simplemente mal. Leer mal significa no solo no hallar el significado del texto, sino no poder asignar un sentido a lo que el texto expresa. Silencio, conexiones desafortunadas pueden hacer que el texto sea irreproducible para el lector. Los apoyos pedagógicos que se construyan son andamios por los que se puede restituir la cadena de significados. Alguien deberá oficiar de traductor para ese lector, para que pueda cargar de significado al texto dado. El perfil de traductor puede ser el docente o un compañero de grupo más capaz (Vygotsky) que logre articular y proporcionar información para que pueda ser activada.

El profesor debe tener en cuenta que se debe enseñar estrategias de comprensión lectora, para que el estudiante pueda construir sus aprendizajes. Estas estrategias son las que generan aprendizajes significativos, y elevan los niveles de pensamiento. Algunas de las estrategias de comprensión lectora pueden estar vinculadas con la capacidad de elaboración de hipótesis, y anticipación que permita ir adelantándose en el significado del texto. La estrategia de ajuste implica la posibilidad de ir adecuando las ideas en el complejo enramado de la red conceptual. Los ajustes están en el camino de la deducción, que posibilita ir derivando ideas. El relacionamiento de ideas es una estrategia de aprendizaje que también deriva de la comprensión lectora y

se ve potencializada en el contexto de la lectura. La asociación posibilita ligar y desligar ideas. La conceptualización es una estrategia de nivel superior que involucra un mayor compromiso y solvencia en las ideas que se expongan. Para conceptualizar el alumno deberá utilizar definición, cálculo, y claridad para exponer. La estrategia de jerarquización de ideas es la que ofrece la ramificación de las mismas, en una escala de priorización en torno a la idea central, y adyacentes de acuerdo a la temática analizada. La jerarquización requiere a priori la categorización en secuencias de conocimiento. La abstracción implica un pensamiento de nivel superior, propio de un conocimiento complejo que ha emergido luego del proceso de cambio forjado por las diversas lecturas. Cuando el lector logró fragmentar el texto y volverlo a componer, incorporando en este movimiento algo de la esfera de lo propio, de lo original, significa que el lector logró reconstruirlo desde lo que entendió, entonces hubo activación de estrategias de análisis. Si el lector critica el texto aportando otra información que el texto no ofrece, comparando situaciones en paralelo, o dando su opinión respecto de la temática analizada, está construyendo pensamiento crítico. Finalmente, la autoevaluación implica la capacidad de observarse a sí mismo y sacar sus propias conclusiones sobre los niveles de comprensión de texto. La metacognición como estrategia lectora va más allá, hace referencia a la consciencia que el sujeto lector tiene de los conocimientos que ha adquirido y toma decisiones que le permiten regularlos.

Desde esta concepción que me inscribo la lectura es un proceso activo, que implica tres tiempos de aprendizaje un antes, un durante y un después. Para el antes es necesario fijar objetivos, identificar la organización supraestructural y activar conocimientos previos. Durante el proceso lector debe inferir a partir del conocimiento previo, relacionar e integrar información textual e ideas previas, y además debe supervisar el resultado parcial y aplicar las estrategias adecuadas. Después de haber leído el lector debe supervisar el resultado de la comprensión y está en condiciones de resumir las ideas principales del texto leído. En este punto, es donde se enlaza la lectura y la escritura. El lector se transforma en escritor. Me interesa en este sentido rescatar las siguientes preguntas de Karin Littau: “¿qué queda del lector si realmente se transforma en escritor? ¿Qué queda de la lectura si todo es escritura?” (2008; 190)

El recuerdo de la historia personal en relación con la lectura

La lectura llegó a mí de la mano de mis padres, tanto mamá como papá solían dedicar tiempo a leerme cuentos, mitos, relatos, cada uno con su estilo. Valoro entrañablemente ese tiempo y espacio donde nos encontrábamos y lo que sucedía eran historias realmente fabulosas, donde todo era posible. Asombroso poder el de las palabras que evocan imágenes. Recuerdo que papá priorizaba la siesta y mamá las noches para leer, y el escenario se ampliaba, dejaba de estar en el lugar donde ocurría la lectura para habitar otros espacios y tiempos diferentes a mi presente. Aquellos libros, sus formas y sus olores los guardo en algún rincón de mi memoria.

Mientras escribo me voy dando cuenta de la importancia que tuvo este acontecimiento en mi vida. Se configuró un escenario donde afecto, cognición y una manera de inscribirme en el mundo estuvieron presentes espontáneamente. Mientras que un lector afectuoso lee a otro lector escucha, ocurren elementos del orden simbólico que se re-significan en los consecutivos actos de lectura. La lectura estimula la imaginación que contribuirá al cúmulo de representaciones mentales, proporciona riqueza de vocabulario. Construye un relato y una historia con inicio, desarrollo y cierre, que aporta al desarrollo de la narrativa; habrá un hilo conductor de ideas, una secuencia, donde los hechos se enlazan viabilizando la conceptualización y el relacionamiento de ideas; exige la presencia de protagonistas, con sus características personales, agregando detalles, colores, formas, y estilos; posibilita la narración con un nudo, al que se deberá plantear sus causas y sus consecuencias; va incluyendo valores, así como formas de entender y posicionarse en el mundo. Cuando el lector lee para otro puede hacer pausas y aclarar lo que el 'lector escucha' no entendió, puede ir dando apoyos para que la historia pueda ser debidamente entendida. También incluye focalizar la atención al relato, para evitar disipar la atención en paralelo, prepara la concentración para ir estructurando el relato ordenadamente. Pero además, a medida que el lector tiene mayor cúmulo de lecturas los nuevos textos leídos tendrán mayor oportunidad de configuración y significación, generando evolución en el pensamiento.

Es muy importante, contar a los estudiantes cómo leemos, y cuál ha sido nuestra historia como lectores, esto nos acerca y construye pensamiento empático. Me sucedió

en clase con los primeros que se sorprenden de la forma en que leo, un estudiante me llegó a preguntar cómo hacía para leer y mirar al grupo a la misma vez. Esa capacidad que tiene el lector entrenado de anticiparse en el texto, sorprendió al estudiante.

Desde mi práctica como profesora de historia de la educación, tuve acceso a libros escolares de comienzo de siglo veinte en el Uruguay, interesantes explicaciones realizan en relación a los métodos de lectura que debían aplicar los maestros a sus alumnos. Las recomendaciones van desde la distancia visual ideal que debe guardar el lector respecto del libro; la priorización de la lectura en voz alta y modulada, se priorizaba la declamación y para ello las recomendaciones eran diversas.

La escritura y la lectura disciplinar

Estoy convencida que el desafío didáctico y psicopedagógico de las instituciones educativas de hoy es el diseño de situaciones de enseñanza basadas en los procesos de lectura y escritura que favorezcan los aprendizajes dentro del aula. El docente será el encargado de que esas prácticas sean centrales a lo largo de todo el proceso del año.

Para ello hay que romper con ciertos mitos:

- Se enseña solo con el pizarrón y la tiza.
- Se enseña a toda la clase.
- Se enseña de una vez y para siempre.
- Se enseña dictando.
- Ya saben leer y escribir.
- Se enseña cuando el docente explica y los alumnos escuchan.
- Todo lo que el profesor dice es importante.
- El estudiante por ser estudiante tiene la obligación de aprender.
- El estudiante quiere aprender.
- El estudiante tiene que estar quieto para poder aprender.
- El estudiante no sabe.
- El estudiante aprende solo con la ayuda del profesor.
- El estudiante aprende solo cuando copia o escribe.

Estas afirmaciones creo expresan el sentir de más de un docente. Si bien he definido desde diverso material teórico lo que entiendo por escritura y lectura y lo que las mismas han significado en mi historia personal, en este apartado desarrollaré lo que significan dentro del espacio del aula.

Estudiar a Vázquez de Aprá y Jakob, docentes en la Universidad de Río Cuarto, me permitió ir pensando sobre la particularidad que encierran los conceptos históricos y cómo estos convocan estrategias diferentes a la hora de la lectura y la escritura disciplinar. Ellas han elaborado las siguientes interrogantes: “¿son diferentes los mecanismos intelectuales que se ponen en marcha cuando el alumno aprende lengua que cuando aprende matemática? El aprendizaje de las ciencias naturales ¿requiere poner en juego procesos del pensamiento diferentes a los que activa cuando aprende ciencias sociales? Si los procesos de adquisición son diferentes ¿no será necesario tener en cuenta que el conocimiento lingüístico, el conocimiento matemático, o el físico, o el biológico, o el social son de naturaleza diferente? Y si es diferente la naturaleza del conocimiento en esos distintos ámbitos y son distintos los modos de apropiación ¿qué aspectos deben abordarse desde la enseñanza para ajustarse a tal diversidad? (2006; 11)

Enseñar a leer y escribir historia no es lo mismo que la enseñanza de la lectura y la escritura de geografía, biología o inglés. Historia tiene particularidades, especificidades y subjetividades propias de nuestro campo. Todo lo analizado anteriormente sirve de soporte para poder describir las estrategias en la enseñanza de la historia. El docente de historia, conocedor de su especificidad debe saber cómo y cuándo puede introducir un concepto o cuándo puede relacionar una idea con otra. Estos recorridos son propios de la especialidad. Es necesario pensar y estructurar propuestas didácticas pedagógicas centradas en los aprendizajes conceptuales de la historia, donde el camino para adquirir esos aprendizajes sean la lectura y la escritura. Esas propuestas deben ser creativas y originales para que seduzcan a los estudiantes.

Es interesante la puntualización planteada por Díaz Barriga, que me sirvió como marco metodológico conceptual para repensar el aula. Para él: “no existe una propuesta metodológica universal para enseñar. Éste ha sido el gran vicio del saber didáctico: ‘buscar el método para enseñar todo a todos’. La propuesta metodológica requiere particularizarse, cada maestro y cada grupo escolar necesita construirla para su situación

específica” (1991; 39) El diseño del aula centrado en la lectura y la lectura posibilita descubrir las propias redes estratégicas que debe construir el profesor para que los aprendizajes sean significativos.

En este sentido Díaz Barriga sigue argumentando “cada disciplina tiene metodologías particulares para construirse. No son los mismos métodos los que se aplican en la elaboración del conocimiento matemático, que en la del histórico. Estas formas particulares de construcción del conocimiento se desprenden de las características específicas de cada objeto de estudio. De igual manera, la transmisión de contenidos disciplinares tiene que atender a esas situaciones. Cada disciplina reclama cuestiones particulares para su transmisión. De igual manera que es difícil realizar una dinámica de grupos para la transmisión de un contenido matemático, es difícil efectuar una demostración deductiva de un problema de ciencia social” (1991; 41)

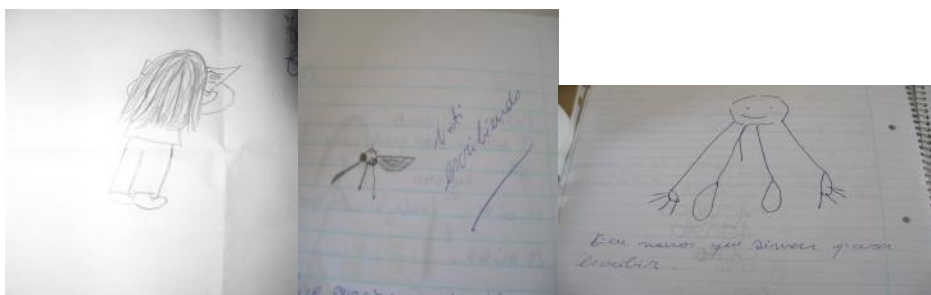
En relación con este planteo Edelstein (1996) propone el empleo de una nueva categoría en el campo de la didáctica, la construcción metodológica (1996; 81), que implica la elaboración de una propuesta de enseñanza donde el docente tiene el rol creativo de articular el conocimiento. En este sentido requiere co-crear una tarea, en relación con la realidad del estudiante, en vínculo con los “otros” – “pares”, con los aprendizajes necesarios para la vida. Lugar de encuentro desde la pedagogía freiriana, partiendo de lo que trae el estudiante de su experiencia de vida cotidiana. Para poder diseñar la tarea el docente deberá desarrollar una actitud de escucha y detectar los deseos e intereses de los estudiantes. Además deberá hacer uso de la pausa y la espera para ir descubriendo por dónde ir construyendo los aprendizajes.

Monereo (1999) argumenta que un pensamiento estratégico es aquel que frente a cada actividad que el docente propone al estudiante, será necesario preguntarse ¿cómo? ¿por qué? y ¿para qué? Estas preguntas guía son las que generan un proceso de construcción del conocimiento. De este modo, retomando conceptos de Jerome Bruner (1966), la planificación docente debe estar centrada en la idea de currículum en espiral, como “...la posibilidad de tratar un conjunto de procedimientos similares (correspondientes a una misma habilidad básica) en sucesivas situaciones de aprendizaje, pero de manera cada vez más detallada y compleja.” (Monereo, 1998, 33). De allí que crea conveniente que se analicen conceptos históricos desde diferentes

ángulos y con distintas metodologías. Parte de las actividades diseñadas por mí tienen ese sentido.

La lectura y la escritura pasos para la adquisición del conocimiento histórico

La lectura de Alicia Fernández me proporcionó la idea de “situación persona aprendiendo” (2003) que entiendo como un escenario construido a favor del estudiante, que requiere diversidad de roles en interacción continua para fortalecer los aprendizajes. En el contexto del espacio psicopedagógico de la entrevista inicial les planteo que en una hoja en blanco dibujen una ‘situación de persona aprendiendo’. El noventa por ciento de los dibujos que los chicos hacen está en vinculación directa con situaciones de lectura o escritura. Lo que me lleva a concluir el peso significativo que tienen la escritura y la lectura para los alumnos. Seleccioné imágenes que representan lo antes expresado. La imagen de la izquierda fue realizada por una alumna de primer año de liceo, y como se puede visualizar está leyendo pegada al papel. La imagen del medio es una alumna de catorce años con retardo, y la situación que dibuja es a sí misma escribiendo. Cabe observar la forma de la producción y la posición del escribiente. La imagen de la derecha es de un alumno autista, en ella se pone en relevancia sus largas extremidades para poder escribir. Todas las imágenes están atravesadas por la escritura y la lectura. Lo que pone en evidencia lo trascendental del significado de la escritura y lectura para los alumnos.



La siguiente imagen la seleccioné porque quien la dibujó expresó en ella sus dificultades de comprensión.



Lo que expresa el dibujo tiene relación con los ‘no entiendo’ de los estudiantes. Para llegar al conocimiento de orden superior según lo define Salomon (2001), es necesario priorizar la representación conceptual lograda a partir del procesamiento del “flujo de información”. Interesa por tanto que el alumno aborde el conocimiento más allá de los acontecimientos históricos, para simbolizarlo para que pueda ser fácilmente disponible y transponible a otras situaciones que le acontezcan.

De esta manera el alumno recupera información a través de representaciones, dando un lugar a la síntesis del conocimiento, es decir “reunir los conocimientos en nuevas estructuras.” (Salomon, 2001,129). Debemos pensar instancias para que él pueda recuperar conocimientos previos y trasladarlos a la construcción del conocimiento histórico y a su entorno vivencial. “El conocimiento de orden superior incide en la función ejecutiva de manera importante. Puede decirse que la mayor parte de este conocimiento debe tener su lugar en la persona; (...) debería estar siempre a mano, y no enterrado en una fuente bibliográfica o en otras fuentes de memoria sustituta.” (Salomon, 2001,146).

Gran parte de las propuestas que fui diseñando se basa en el pensamiento de Vygotsky, como lo presentan Eggen y Kauchak en *Estrategias docentes* (1996, 204): “El *andamiaje* se refiere al apoyo que permite que los alumnos realicen una habilidad. Los docentes proveen andamiaje en la enseñanza de maneras diferentes: entre ellas descomponiendo las habilidades complejas en subcomponentes; ajustando la dificultad de las preguntas, dando ejemplos y ofreciendo consignas de apuntalamiento y pistas. Los docentes eficaces ayudan a los alumnos a conseguir altos niveles de logro y el

andamiaje demuestra la manera en que los docentes ajustan lo que enseñan para ayudar a los alumnos a alcanzar metas”.

El otro concepto que está presente en el diseño de la planificación que voy a exponer es el trabajo de Vygotsky, cuando se refiere a la zona de desarrollo próximo. La entiendo como la etapa del proceso de aprendizaje en la cual el alumno todavía no puede resolver un problema o realizar una habilidad solo, pero puede resolverlo con la ayuda de otro más capaz. La zona de desarrollo próximo puede pensarse como un hallazgo en la enseñanza; es la interna de esa zona donde los docentes pueden ser más eficaces y ayudar a los alumnos a aprender.

Organizar clases donde el centro sea la escritura y la lectura de la historia

Para entender esta esencialidad, el principal cambio lo debe ejecutar el docente bajo el entendido, que sin su movimiento no hay proceso de escritura y lectura posible. Esta toma de decisiones deberá aparecer en la planificación, de manera tal, que pueda ser incluida en los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Bereiter y Scardamalia, citados por Cassany (2004, 58) han estudiado la elaboración del conocimiento en relación con la escritura y sostienen la importancia de las prácticas escritoras generadoras de aprendizajes.

Lo primero que hay que generar en el sujeto escritor es confianza en sí mismo, si empieza a escribir y ya estamos interviniendo, es muy probable que se desestime, y pierda las ganas de seguir produciendo, alentar el proceso, incentivar sus iniciativas generan más tiempo de concentración en la tarea, y por tanto, más producción.

Describiré lo que significó para mí cada ejercicio, en qué contexto fueron diseñados, explicaré el por qué y el para qué de los mismos. Incluiré la descripción de algunas de las producciones de los estudiantes como ejemplos para el análisis, las que he mantenido en el archivo de mi casa, como recuerdo y para dar significado a mi tarea.

Los ejercicios de descentración o empatía

Estas actividades significaron una forma para descubrir:

- Cómo los estudiantes se representaban el pasado no vivido.
- Acercarme a los estilos de escritura de cada estudiante.
- Me permite ver cómo devuelven los conocimientos históricos.
- Su capacidad de empatía.
- La selección de conocimientos históricos que desean poner en juego a la hora de escribir.
- La lógica de su pensamiento y el hilo conductor de sus ideas.

Esta forma de tarea es rechazada por los estudiantes, especialmente por aquellos a los que les cuesta escribir. Sienten pánico, no saben por dónde empezar, hacen profunda pausa, se enojan y la rechazan, porque les genera frustración y los coloca frente a frente con lo que más le cuesta: escribir.

Cuando el estudiante cuenta con conocimientos previos, buen vocabulario e interés personal en la escritura. Producen textos interesantes. La tarea exige un nivel abstracto y complejo de pensamiento. En algunos casos se filtran elementos personales. En algunos artículos he planteado estas huellas identitarias.

La actividad surgió porque veía que algunos alumnos estudiaban de memoria, y solían escribir palabras sueltas, además transcribían el resumen del pizarrón a la hoja del escrito. Mi objetivo era colocar al alumno como sujeto constructor de conocimiento. Este objetivo implicaba movimientos significativos en lo que respecta a la forma de concebir la escritura y en la construcción del conocimiento histórico. Me preguntaba ¿cómo lograr el traspase de ideas anquilosadas o fragmentadas? ¿cómo obtener una escritura más creativa de la historia?

Los ejercicios de descentración cognitiva o empatía me proporcionaron esa particularidad. En un artículo publicado en la Revista del Claeh denominado “La descentración un camino para el aprendizaje” (2009), defino la descentración como la herramienta que me posibilita ver cómo los estudiantes devuelven el conocimiento

histórico. Aquí encuentro un doble juego entre lo específico del área de la lengua y las especificidades de la historia como asignatura. Estos ejercicios son útiles como instrumento de evaluación, es otra forma de arribar a los conocimientos históricos.

La descentración o empatía es el proceso de situarse en el lugar del otro, que tiene su base etimológica en el alemán *Einfühlung* (*Ein*: entrar, *funhlung*: sentir). La descentración cognitiva requiere que el estudiante piense en otro espacio y en otro tiempo. Se descentre del aquí y del ahora, y tenga que trasponer a “la piel de otro” ser histórico. Desafía al estudiante a pensar en un escenario pasado desconocido para él. Lo ejercita a descubrir cómo pudo ser ese pasado. ¿Qué elementos del hoy desaparecen de la escena? ¿Qué nuevos elementos sí son pertinentes al pasado en cuestión? ¿Cómo me pienso en relación con esta actividad?

Este movimiento genera otro movimiento, al nivel de los conocimientos históricos y de lo emocional-afectivo que la actividad misma convoca. Despierta un sentimiento de pertenencia y de inclusión. Implica transitar por un espacio-tiempo constituido por un conjunto de códigos y señales que lo caracterizan y así construir el mensaje para unirse y no distanciarse del “otro” - “*ser histórico*”.

Jerome Bruner (1985) destaca la importancia de la narrativa como instrumento de organización de la experiencia humana. La mente no solo opera empleando categorías lógicas sino también y al mismo tiempo empleando la estructura del relato. Para Bruner la representación mental de la información implica de hecho una labor cognitiva, y una función del pensamiento. La modalidad narrativa construye relatos que significan la experiencia humana y no convence por su verdad, sino por su similitud con la vida. Los relatos se caracterizan por incluir situaciones donde se expresa la intencionalidad humana, propósitos, metas, deseos entre otros. Los relatos están compuestos para él por dos componentes: la fábula, que es el material básico de la narración, por donde se atraviesan los sucesos que se cuentan, y la trama que es el relato contado con una organización determinada de sucesos y con una forma particular de contarlos. En su estructura la fábula contiene un conflicto en el cual se encuentran los personajes de la narración, los que interactúan en la trama.

Dentro del despliegue discursivo de la descentración, podemos analizar tres dimensiones:¹

- “La presentación y el despliegue de los sujetos”.²
- La organización de la temporalidad³: Está en correspondencia con la coyuntura del relato, con las acciones que se expresan.
- “La presentación y el despliegue de los conflictos”⁴: Esto está vinculado con la estructura narrativa. El relato por sí mismo elige, selecciona y pone en relación diversos criterios de selección del contenido. Todo relato narrativo está compuesto por tres elementos: El marco, que da cuenta del contexto en que se desarrolla la historia, puede ser explícito o puede interpretarse por una serie de elementos enunciados a lo largo del relato. El nudo, es el núcleo de lo que cuenta la historia y en él pueden desarrollarse o no conflictos. Y por último el desenlace. Cierra la narración y depende del desarrollo en cuanto a la función de resolver los conflictos y a cómo éstos fueron presentados.

Algunos ejemplos de ejercicios de descentración

A nivel de primer año estuvimos analizando las conquistas de Roma en el período de la República. La propuesta consistió en realizar la siguiente actividad:

“Un pequeño propietario Mario, luego de un tiempo se arruinó y encontró la solución de emigrar a Roma. Allí le presentaron al senador Tiberio quien a cambio de su voto le ofreció alimentos”

Mathías escribe:

- “Te doy mi palabra de que obtendrás lo prometido
- Si, no tengo duda de que lo harás.
- Eso si, si uno de los 2 no cumple con el trato, este será anulado

Y con un fuerte apretón de manos terminaron el negocio muy conforme, pero a la vez triste por haber tenido que vender su voto, Mario marchó al insulae en donde se encontró con su vecino.

- Buenos días ¿cómo te ha ido hoy?
- Bien, he negociado con Tiberio, el postulante al senado
- X... ¿llegaron algún acuerdo?

¹ Cfr. Álvarez Patricia “Acerca de la producción discursiva” en Schlemenson S. “Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico” Ed. Paidós Educador. Buenos Aires, 2001.

² idem Cap 4

³ idem Cap 4

⁴ idem Cap 4

- Me ha prometido que si lo votaba me daría panes por 2 meses, pero no se si es digno lo que estoy haciendo.
- Sabemos que no lo es, pero en cada elección hacemos lo mismo, como haríamos si no, tengo toda una familia para alimentar y vestir. A propósito te las presento, ellas son mis hijas y mi esposa.
- Oh mucho gusto.
- Igualmente
- Es verdad eso de que votaras a Tiberio, he oído que es un mal senador.
- Si lo votaré, pero no se la clase de persona que es
- Deberías saberlo.
- Recién lleo a Roma y no lo conozco demasiado
- De todas maneras es nuestra única forma de vivir.
- Y que pasaría si no lo votara
- Simplemente no cumpliría con lo acordado y morirías de hambre.
- Tengo mucho miedo de desperdiciar mi voto en él y que de todas maneras me traicione.
- No lo hará, aquí hasta los senadores son hombres de palabras.
- Bien, aún no he comido así que cocinaré nos vemos mañana.
- Bueno, no te sientas mal, todas las personas necesitadas venden su voto.

Al otro día, mantuvieron una larga charla y aunque Mario no le gustó la manera en que principalmente plebeyos vendían su voto, comprendió que no quedaba otra alternativa y que allí eso era una costumbre y una forma de sobrevivir. Así fue como en aquella asamblea Mario levantó su mano para votar a Tiberio, por la tarde obtuvo panes.

Su vecino José también lo votó y obtuvo alimentos” (Mathías G. el texto no está modificado).

A partir de la escritura del estudiante me pregunto: ¿Cuánto de la reconstrucción del pasado se reconoce como pertinente? ¿Cuánto de lo que corresponde al presente se filtra? Escribir historia es difícil; el estudiante debe hacer el juego entre “pasado presente”, “antiguo moderno”, en los términos que usa Le Goff.

Saha de primer año en el liceo No 3 de Las Piedras escribió “si yo fuera una mujer del neolítico me levantaría temprano cultivaría aria mis tareas como corresponde y seguiría mi día como todos mis compañeros de mi aldea” En su ajuste Saha escribe “si yo fuera una mujer del neolítico cocinaba con lo que tenía y observaba cuando alguien se moría por los frutos venenosos” Cuando le pregunto a Saha ¿de qué te sirvió esta actividad? Responde: “Nos sirve para entender lo que pasaba en la época. Nos sirve para poder tener coherencia en lo que escribimos” Esto último que escribió Saha, lo

siento más como una respuesta para satisfacer las demandas del docente que como una respuesta propia.

La escritura demuestra la complejidad del relato. Saha responde lo que escuchó decir en más de una clase a la profesora, pero llevado al papel la situación se complejiza.

A nivel de quinto año humanístico presenté este tipo de ejercicios a continuación transcribo:

“Obra de teatro: Poder Sobrehumano”

Papeles:

Obispo J. Vera (vacante)

Cura secretario (Dario)

Político 1 (vacante)

Político 2 (vacante)

Viuda (Natalia- Marisel)

Vecina Tota (Natalia _ Marisel)

El resumen de la historia sería la siguiente:

De trasfondo político el reciente nombramiento del primer obispo: Mñr. Jacinto Vera. Se produce un encuentro de Mñr. Jacinto Vera con políticos para promover la iglesia como freno para las pasiones, la “reconstrucción” de la “naturaleza moral perdida” de las jóvenes descarriadas, y enseñar “el deber que tiene todo hombre de ser honrado y las ventajas de conducirse bien”

En suma presentar a la Iglesia como una institución capaz de contribuir a “civilizar” el Uruguay del siglo XIX.

Para eso el obispo espera conseguir unos terrenos para construir un seminario donde formar una nueva generación de curas dispuestos a ir a la campaña a “salvar almas”, pero el terreno que quiere es de una viuda, que vive de una pensión que no le da para pagar los impuestos por el terreno.

Los políticos podrían proporcionar el marco legal a la expropiación.

En otra escena la viuda comenta con sus vecinas que iba a vender el terreno a un interesado, “buena persona”, que también iba a la misma iglesia que la viuda, y tenía planteado instalar una fábrica allí.

Los políticos, en instancias anteriores, le habrían prometido beneficios fiscales para la empresa, pero luego de conocer las intenciones del Obispo, entran en un conflicto de intereses y entre un individuo y una institución mundial, optan por esta última.

El industrial que pensaba comprar el terreno, favoreciendo a la viuda, casualmente recibía dirección espiritual del cura secretario, quien le cuestiona si sus intenciones siguen los “planes de Dios” con argumentos como que “el lucro” y los “sueldos bajos” necesarios para su proyecto, no son aprobados por la Iglesia, aconsejándole dirigir sus inversiones a algún otro proyecto “mejor visto a los ojos de Dios”.

El hombre luego de enterarse que tampoco recibirá apoyo gubernamental, de repente pierde el interés por el terreno, siguiendo otros rumbos.

La iglesia, ante la “imposibilidad” de la viuda de vender el terreno, y la amenaza estatal de expropiación, consigue la donación del terreno, “salvándolo” de una pérdida que no beneficiará nada más que al estado.

Desarrollo (escenas)

Escenas 1 cura: Mnsñr. Ya están por llegar los políticos ¿Quiere que repasemos su exposición?

Obispo: Pero no, m’hijo! Esta todo mas que claro! Con este proyecto del seminario, nos beneficiamos todos. El “plan de Dios” siempre es una bendición para todos. La formación de sacerdotes contribuirá a la

reconstrucción de la "naturaleza moral perdida" en las jóvenes descarriadas, y mostrara a los hombres "el deber que tiene de ser honrado y las ventajas de conducirse bien"

Cura: Sin duda, Mnsñr. ellos así lo entendían: Necesariamente esta colaboración para lograr conseguir el terreno donado o a un muy buen precio.

Toc, toc (los políticos golpean la puerta y el cura les abre)

Adelante, siéntese usted como en su casa.

Político 1: ah, pero yo creía que está era la casa de Dios!!!! (comentario socarrón que realiza el político ateo)

Obispo: Ciertaente Doctor, es la casa de Dios y como tal la de todos, entre los cuales usted también puede sentirse parte.

Político 1. No se ofenda Excelencia pero usted sabe que yo tengo otro punto de vista ¿ verdad?

Político 2 Si me permiten, mas allá de las diferencias posturas personales, todos tenemos una opinión común que que "Nuestra sociedad... necesita una religión como un elemento social para defender las doctrinas morales"

Obispo: Correcto mi amigo, y para que esto pueda llevar a cabo necesitamos promover vocaciones sacerdotales. Necesitamos construir un edificio, que oficie de hogar para los jóvenes que están dispuestos a dedicar su vida a Dios, llevando su mensaje a todo el país.

Político 1:No voy a pedirle que me detalle el mensaje, pero si quisiera saber cual imagina que sería nuestra participación en su proyecto.

Político 2: Lo que hemos conservado en oportunidades anteriores con su Excelencia es sobre la posibilidad de facilitarle la adquisición de unos terrenos. Pero estimado amigo (y acá se dirige al obispo) esos terrenos son de una señora de su comunidad. No podemos expropiarlos.

Obispo: No se preocupe Doctor. Jamás un emisario de Dios va apedirle que haga algo ilegal.

Político 1: Pero todos aquí sabemos que hacer, corregir e interpretar las Leyes es nuestro trabajo. Sin embargo, debemos legislar para todo el país, no para intereses sectoriales.

Obispo: Recuerde mi amigo, que como bien se señaló antes, los planes de Dios, coinciden con los intereses de toda la sociedad, beneficiándola. Concretamente lo que necesitamos es solo un poco de presión tributaria sobre la señora. Es una buena mujer aunque sin recursos económicos y bien aconsejada, colaborará gustosa con elm proyecto. Sería algo sencillo mover unos hilos y enviarle un inspector que de buenas maneras la aconseje "deshacerse" de esa carga impositiva.

Político 1y 2: Bueno, excelencia. Vamos a ver que podemos lograr por ese lado, para colaborar con su proyecto de la construcción de un seminario.

Obsipo: El proyecto de Dios, mis amigos... (se despiden)

Escena 3 En esta escena (si nuestros esponsors no hubieran acotado el presupuesto) habríamos visto lo siguiente:

El industrial siendo entrevistado por un periodista. Donde el primero le agradece la difusión que su diario da al proyecto, que sin duda beneficiaría a toda la zona.

El periodista ha investigado ha investigado que esta industria no produce contaminación sonora, pregunta respecto a estudios ambientales, si se ha realizado alguno.

El Industrial responde que no se han hecho en nuestro país, pero los realizados a nivel internacional aplican perfectamente y que el impacto en la zona es insignificante. Agrega además que este proyecto podría dar trabajo directo a 500 familias, e indirectamente el beneficio podría alcanzar a mas de 1000 personas.

El periodista pregunta si ya tiene la ubicación específica de la planta industrial.

El industrial responde que ha realizado contactos por un terreno propiedad de una señora, pero que aún no la ha contactado directamente, aunque su agente inmobiliario cree que no habría problemas.

El periodista responde que con este material ya podría hacer un buen artículo y se despide.

Escena 4. Tota:e enteré que el joven que iba a invertir en tu terreno desistió ¿Pero ahora a quién le vas a vender ese terreno?

Viuda: parece que al hombre no lo dejó el gobierno ... no se, pero yo lo consulté al Padre Tomas, viste que el me aconseja, creo que ellos le llaman dirección espiritual, ¿no Y me dijo que no me enredara en los

negocios de cualquiera. Que si el gobierno no se la hizo fácil no sería algo bueno, y que de todos modos Dios aprieta pero no ahorca...

Tota ¡Qué lastima! ¿Y como vas hacer con el alquiler de acá? Porque seguís atrasada ¿No?

Viuda: Bueno, voy a aceptar la propuesta del Padre Tomas. El me dice que done el terreno a la Iglesia, ellos construyen un seminario, una casa para los muchachos que quieren ser curas y allí me harían una casita al fondo, con todo resuelto: luz, agua, mientras viva. Después la casita quedaría para un casero o algo así.

Tota: pero y no perdes plata así?

Viuda: pero tota!!!!!! Se trata de colaborar para cumplir los planes de nuestro señor!!!! Además como dice el padre Tomás, no existe satisfacción más pura que encomendarse a Dios..."

Seleccioné este ejercicio, porque es interesante el nivel del relato, la imaginación, la conflictiva que ofrece y su resolución. Logra llegar a un nivel de abstracción. El ejercicio requiere de conocimientos históricos ajustados al contexto, personajes interactuando en una situación, y la construcción de un relato. Esta triada es la que juega al momento de realizar la escritura.

La consigna era: Expresa por medio de un relato el poderío de la Iglesia Católica en el Uruguay en el siglo XIX, en la década de los años setenta, ochenta. El estudiante resolvió con imaginación y desarrolló un conflicto dándole una solución. Pero, en la extensión no pudo desprenderse del presente, el relato se contamina de elementos cotidianos, luz, agua, problemas ecológicos, periodista con un rol del siglo XXI. El texto pierde valor histórico situado, y gana en la construcción de la fábula, o la imaginación. Pareciera que el escritor quiere denunciar a toda costa el abuso y el poder de la iglesia y en ese compromiso pierde esfuerzo en la exigencia del valor histórico.

Sin embargo, hay un esmero una entrega a la escritura, una extensión que demuestra su gusto, su placer por escribir.

El diseño de la bitácora

Fue una tarea que pensé para el contexto de primer año y lo extendí hasta segundo. En los primeros años del ciclo básico engancha a los estudiantes, que especialmente desean que su tarea sea corregida. Recuerdo que llegó un momento que no daba abasto con la corrección de los mismos. Solía llevarme los cuadernos a corregir.

Quise instaurarla a nivel de segundo ciclo pero no logré ese enganche, y fue así que diseñé la “investigación acción” que describiré más adelante.

Frente a la constante negatividad de no cumplimiento de tareas domiciliaria fue que nació la bitácora. Pensé que era fácil para ellos reconstruir la clase anterior, en forma escrita y transformar esa actividad en el deber. Eliminaba de esta manera la constante excusa de no haber cumplido los deberes porque la biblioteca estaba cerrada, o por tener la ceibalita en mal estado. Es una herramienta sencilla, que implica un despliegue de estrategias interesantes.

Para presentar la bitácora he utilizado una presentación en Power Point, que busca captar su atención, tiene imágenes de chicos escribiendo, prestando atención, y de un barco. Especialmente juego con la idea de la aventura de un viaje en barco, la ppt está cargada de imágenes simbólicas: el barco, las velas, la brújula, la bitácora como diario de abordó. Por lo general, después de ver la ppt, me preguntan: “¿qué hay que hacer?” La respuesta de mi parte es: “nada”, solo pensar que es una bitácora.

Luego de esta presentación explico que es lo que deben hacer, y paso a definirla. Suelo escribir en el pizarrón lo siguiente:

“Las bitácoras son el diario de viaje de la clase de historia. Está pensada como un espacio a favor de la escritura personal y apunta a que tú escribas la clase de historia.

Las posibles frases disparadoras podían ser:

El día... tuve clase de historia y....

En la clase de historia del...

En la clase anterior de historia...

Ayer en clase de historia...

La última vez que tuvimos clase de historia...

Cuando tuvimos clase de historia...

Las palabras que se pueden usar para la elaboración de bitácoras son:
Me gustó...No me gustó... Preguntó... Me interesó... Enentendí... No entendí...
Pregunté... Preguntaron... Sentí Me hubiera gustado...

Posibles frases de cierre:

Y así terminó la clase...

Hasta la próxima bitácora..."

Las primeras producciones fueron frases muy cortas y los alumnos se quedaban en "La profesora entró dijo buen día y pasó la lista" y quizás algo más, pero sin mucha trascendencia. Este tipo de producción me obligó a pensar que la actividad necesitaba ser vista desde otro lado y que no estaba siendo bien entendida. Entonces planteo:

"La bitácora en clase de historia consiste en describir, narrar las impresiones de la clase de historia del día. Es una forma de explicar lo que ocurrió en clase. Sirve como repaso. Además es útil para explicar y organizar lo analizado."

Sin lugar a dudas esta intervención se instala en la grita por la cual atraviesa la acción pedagógica que es invisible y que se hace visible a través de gestos, actos o palabras: el poder. A partir de este nuevo paso impondría mi gusto a los alumnos, y provocaría en ellos un viraje a lo escrito hasta el momento.

Generalmente empiezo la clase, haciendo que un estudiante lea la bitácora. Esperan ser mencionados en la bitácora del compañero. Y los estudiantes se convierten en muy buenos profesores de didáctica, pues están atentos a todas las sutilezas. Registran detalles que muchas veces pasan desapercibidos para el profesor. Otras veces, ha servido para solucionar problemas de conducta, porque ellos describen todo.

Desde mi concepción la escritura y la lectura son transversales al espacio áulico, y creo que son potencialmente germinales en primer año del ciclo básico. Principalmente por las características de la población del alumnado, porque es allí donde algunos alumnos llegan a secundaria con ciertos "habitus" traídos desde la escuela, que creo los profesores debemos aprovechar. Tal es el caso de la alianza extraordinaria del alumno con el cuaderno, que se podría translucir en la clásica pregunta del estudiante de primero: "¿Eso se copia?" Seguido de la exigencia al profesor que corrija el cuaderno. Estas constantes demandas me han hecho pensar en la importancia que encierra para primer año el cuaderno de clase, allí tienen sus actividades, en él copian, crean, construyen, incluso los más carenciados una vez que

tienen el cuaderno lo cuidan como “*su pertenencia*”, y más aún si en él guardan fotocopias o algún dibujo o si la profesora les puso algún mensaje especial, la tendencia es a cuidar aún más de él.

La bitácora permite reconstruir la clase anterior de forma original, captura la atención de los buenos estudiantes y es una forma de enseñar a sacar apuntes. En algún punto, los estudiantes se motivan para ser mencionados en las bitácoras de otro, por eso los estudiantes más desatentos, buscan ser mencionados. He tenido situaciones de debate entre el escritor que menciona en su texto la respuesta dicha por otro compañero. De esta manera se hacen autores de las producciones orales.

Los estudiantes de niveles medio de aprendizaje logran acceder a niveles de excelencia, logran continuidad y se esmeran por los detalles de su elaboración. Aquellos estudiantes más descendidos en los aprendizajes, por lo general presentan ciertas resistencias, pero se sienten motivados al ser mencionados en los textos de sus compañeros. Tienden a resolver la actividad en forma escueta.

Cinthy en su primer bitácora escribió:

“La última vez que tuvimos historia fuimos a informática a observar una presentación en power point. En un momento la profesora preguntó ¿qué es una bitácora? Entendí que la bitácora es, en este caso, el diario de viaje de la clase de historia.

Me sentí muy contenta al saber que nosotros también haríamos una bitácora y de alguna manera expresar en ella nuestras opiniones sobre la clase. Me interesó también el tema de la civilización inca. Fue una clase muy productiva. Hasta la próxima bitácora.”

Es interesante el proceso de Cinthy ella comenzó de esta manera a producir y terminó teniendo un cuaderno paralelo solo para las bitácoras. Paso a detallar otra de las bitácoras realizadas por Cinthy:

“En la clase anterior de historia la profesora pidió la bitácora del día 24/6. La primera bitácora que leyó fue la de Lucas. Sentí que él se estaba esforzando más para trabajar

mejor” este es un registro sumamente interesante de las percepciones que los propios estudiantes tiene del proceso de sus compañeros.

Lo que he investigado a través de las bitácoras me permitió descubrir logros significativos en aquellos estudiantes de niveles medios. Por lo general los estudiantes ofrecen sus producciones para ser leídas para el resto de la clase. Luego que el grupo selecciona al *autor del día*, se pasa a la lectura en voz alta por parte de un compañero, o por el profesor. El autor no puede leer su propio texto. En este ejercicio el autor logra el distanciamiento necesario respecto de su escrito y suele reconocer los errores cometidos durante el proceso de la composición. Muchas veces corrige a su compañero sin fundamento, ante la evidencia de lo que él puso en la hoja y sus diferencias con lo que quiso expresar.

El hecho de que sea un compañero quien lea la bitácora y no el propio autor, enriquece el análisis porque abre un espacio de debate y confrontación respetuosa y obliga a expresarse mejor en la próxima bitácora. En la bitácora el alumno anota la experiencia de clase, la va reconstruyendo a cada paso y con ello resignifica los saberes. No solo mejora la expresión escrita de cada alumno, sino también permite al profesor conocer al alumno, y a este autoconocerse en la forma de expresión y estilo propio.

Este proceso de escritura incorpora elementos de la metacognición en el aula, en tanto que muestra al alumno su modo de aprender, y le expresa su forma de acceder a los conocimientos. Además fomenta la subjetividad, lo propio, la visión personal.

La confección de bitácoras exige al estudiante que exponga su opinión, que active su recuerdo; la memoria de la clase anterior. El alumno debe armar una secuencia de tiempo en forma ordenada y estar atento a lo que ocurre en clase. En el momento de escribir se tamiza lo *nuevo* con lo *viejo*. Así, se crea en el estudiante un cierto hábito, una rutina diaria de pensar la clase de historia en forma escrita. Aquí se cede en el escritor buena parte de la responsabilidad de la composición, es decir se pone de manifiesto el reto que hay que resolver: hacer una descripción del aula, sin apoyaturas, más que el ámbito de clase y lo que en ella ocurre.

Los alumnos hacen enunciados con el “yo” explícito, buscan expresiones para formular sus sensaciones y puntos de vista. Este posicionamiento del alumno en el aula es rico, porque lo hace protagonista del quehacer educativo, y lo implica en el devenir dentro del aula, hace que tome conciencia de que no está ajeno sino que es el actor protagónico. Lo posiciona en el *yo creador*, hacedor de la clase, un paso que creo fundamental para hacer que la asignatura historia se entienda. Ese posicionamiento escrito del yo, se traslada al sujeto como punto de partida del *yo puedo, yo quiero, yo decido...* Convierte al alumno en sujeto de autoría.

Por último y en relación con la evaluación del alumnado, las bitácoras han servido como un instrumento para la preparación del escrito ya que permite a los estudiantes recordar lo analizado en clase.

El ejemplo de Florencia:

“Hoy 10 de mayo en la clase de historia, comenzamos con un repaso, leyendo los deberes. Luego subimos a la sala de video donde vimos una documental sobre el origen del hombre.

En la clase de hoy comenzamos leyendo las bitácoras y dando un repaso de la clase anterior. Luego la profesora corrigió los deberes. Al termino de esto dimos características del río Nilo, comentamos que es el más largo, nace en el sudeste africano y desemboca en forma de delta en el mar Mediterráneo. Crece anualmente y durante su crecida el campesino egipcio construye templos y pirámides, y al término de la crecida deja limo que es un fertilizante natural y gracias a él pueden comenzar a sembrar y cosechar. Además la crecida del Nilo les indica el comienzo del año.

Todas estas características las fuimos descubriendo mientras que leíamos un texto relacionado con el Nilo.

Calimaris, Pereira, Santos y yo realizamos la fase del día que fue: “Durante la crecida del Nilo los campesinos realizaban diversas actividades para complacer al faraón”

Esta clase me gustó, estuvo (sic.)interesante y no le cambiaria nada”

Entre la primer producción y la segunda se aprecian grandes cambios especialmente lo que tiene que ver con la descripción de lo que ocurre dentro del aula, y en como la alumna se posiciona en el grupo y posiciona al resto de los compañeros. La primer producción tiene un inicio, un desarrollo y el cierre es abrupto, inesperado. En su segunda producción aparece claramente las tres estructuras de inicio, desarrollo y cierre, hay más detalles, particulariza, y describe lo que ocurre en el aula con respecto a la enseñanza de la historia. Creo interesante resaltar como la alumna detecta que la lectura

fue el recurso utilizado para analizar las particularidades del río Nilo en la civilización egipcia.

Para Leticia:

“Entramos a la clase, la profe dijo: Buen día, y pasó la lista. Luego empezamos a repasar lo que analizamos la clase pasada, leyó la bitácora después trabajamos con los consejos del egipcios, los consejos dados por el faraón Kheti a su hijo, este le aconseja a no ser malvado a si la bondad será apreciada por su pueblo, a no equivocarse al castigar, a no lastimar, a ser justo y a honrar a los dioses y a los faraones pasados. También analizamos los consejos de un escriba a un joven que es que estudie y aproveche que lo que aprende en un solo día de escuela le servirá para toda la vida. Estos dos consejos son distintos porque el del faraón a su hijo se trata de que no sea malo y que sea bueno con todo el pueblo, y así se llevaría bien con el pueblo. Y el del escriba a su hijo se trata de que estudie así de grande no pasa el sacrificio y la mala vida que tenían los no privilegiados, creo que el escriba busca asustar al joven comparando las dificultades de los otros oficios como el zapatero que pasa mendigando, el panadero que se quema las manos, el herrero que pasa mal.

El consejo que nos dan nuestros padres es parecido al de los dos porque siempre nos aconsejan que estudiemos y a su vez a ser buenos con la gente que queremos y a la que no queremos también así nos llevamos bien con todos. La clase estuvo buena. Lo único que no me gustó fue que nos distrajimos un poco.”

Leticia es una alumna que cumple todas las clases con su bitácora y que le interesa que su bitácora sea leída en clase me pareció interesante exponer su caso porque en la descripción de clase la alumna presenta, compara y lleva los análisis a la vida personal.

Para Camila:

“Trabajamos con el mito de Isis y Osiris. para (sic.) ello hicimos varas preguntas que las fuimos respondiendo a medida que leíamos el texto: Las preguntas que hicimos fueron: ¿Cómo conocemos este mito? ¿De qué trata el mismo? Y ¿Qué aspectos de la realidad de Egipto Antiguo explica el mito? La frase del día surgió porque dos compañeros estaba discutiendo. La frase era “La dulzura cambia el mundo” la clase estuvo buena, y o la entendí muy bien y me gustaría seguir hablando de este y también de otros mitos. No me gustó un poco la falta de atención que tenían algunos compañeros. Me hubiera gustado que todos prestaran atención y participaran”

Se aprecia la observación de la alumna hacia la clase, en pocos renglones y con buena capacidad de síntesis expresa lo que desea y espera de las futuras clases. La bitácora fue leída (sic.) por una compañera, algunos se sorprenden.

“Hoy entramos a la clase, nos sentamos, hicimos silencio lo más rápido que pudimos y comenzamos a prepararnos para el escrito la profe los entregó y empezó a explicar todos los ejercicios que tenía. El escrito tenía los siguientes ejercicios:

1. Explicar las 3 frases que allí aprecian
2. Colocar en un rectángulo los privilegiados y en otro los no privilegiados y había que explicar que hacían.
3. Había que hacerse pasar por faraón y contar una historia interesante.

4. Debíamos explicar los consejos que le daría un faraón a su hijo
5. Los consejos que le daría un escriba a su hijo
6. Había que poner cuanto tiempo estudiaste, y que recursos didácticos de los trabajados en clase te ayudó para estudiar, y había que enumerar del 1 al 6 los problemas que crees tener para estudiar. Por el empeño que pongo al estudio sólo un problema tengo para estudiar, la desconcentración.”

En esta producción Camila expresa lo que debía hacer en cada actividad del escrito, paso clave en la metacognición. Entiendo que evaluar es mirar las producciones de los alumnos desde diferentes perspectivas, tengo en cuenta la redacción, la caligrafía, la ortografía, el vocabulario seleccionado, la forma en que se expresan las ideas, además del contenido histórico y el desarrollo de la clase. La evaluación de esta propuesta se basa tanto en criterios de diversidad de temas, grado de originalidad, reflexión y personalización.

Al principio resistieron, escribían el acto de entrada, pasaje de lista y se omitía lo que ocurría en clase, otras producciones transcribían el resumen del pizarrón, sin incorporar las ideas y opiniones propias. Fue el efecto de la lectura en voz alta (por la profesora o por los mismos compañeros), lo que motivó a escribir pensando en el receptor, es decir la comunidad a la que está dirigido el texto y en la que toma su forma y sus sentidos. Es el grupo que opina acerca de lo mejor, lo que gustó más, lo peor, o lo que suena mal. Leticia solía poner al final de sus bitácoras *“pero algo que interrumpió como un zumbido de mosca fue el timbre”*. A sus compañeros de 1º 5 no les gustó este final, así que en las clases siguientes escribió *“luego de todo esto toco el timbre”*.

Y por último transcribo la bitácora de una alumna que describe detalladamente la clase, pero que además explica un problema de conducta desde su mirada, algo que en otro tiempo era impensable, ella decide explicar los desordenes y lo enojada que estaba yo en clase.

“Viernes 11 de setiembre de 2009

En la clase anterior de Historia la profesora llegó a la clase y se quedó en la puerta hablando con unas compañeras. Mientras algunos compañeros estábamos contando la plata recaudada por las rifas con el profe de Idioma Español. Tengo que decir que me molestó mucho que Nicolás de los Santos le cerrara la puerta del salón a la profe, me pareció totalmente desubicado. Cuando la profesora entró. Acomodó los bancos y nos pidió que sacáramos los cuadernos para trabajar.

Después escribió el plan de clase:

Bitácora.

Incas. Ubicación geográfica e histórica.

Imágenes de un viaje por tierras incaicas.

Cierre.

Luego de pedir silencio le pidió la bitácora de la clase anterior, a Brian González pero no la había hecho, la profe continuó preguntando quién había hecho la bitácora pero ninguno de nosotros la había hecho. Con respecto a esto Romina Sánchez dijo:

Lo que pasa es que la clase anterior no dimos mucho. A lo que la profe dijo:

No hay problema.

Por eso hizo un círculo al lado del punto No 1 como símbolo de anulado.

A continuación la profe escribió, con tizas de colores: BIENVENIDOS AL ESTUDIO DE LOS INCAS.

Luego Romina Sánchez dijo:

Busqué información de los Incas. Seguido de:

El otro día íbamos caminando con Cinthya y encontramos, tirada, una hoja con un trabajo de los incas.

A mi me pareció que la profe había quedado sorprendida con el comentario de Romina.

Más tarde preguntó acerca del título:

¿Cuál es la palabra que me gusta más? A lo que Mariel Massiolo respondió:

Estudio.

Después la profe preguntó:

¿Qué es lo primero que debemos tener en cuenta para estudiar la civilización Inca?

Primero respondió Lucas Méndez:

La ubicación geográfica.

A continuación la profe preguntó:

¿Qué ciencia ayuda con el estudio de la ubicación en el tiempo?

La cronología- A lo que la profe dijo:

Brillante.

Segundo Shahim Alé respondió:

La ubicación histórica. Por último Germán Brun dijo:

Fuentes.

Después la profesora anotó en el pizarrón que los Incas se ubicaban a lo largo de la cordillera de los Andés.

A continuación la profesora preguntó:

¿En dónde ubicamos a los Incas? Y Germán Brun respondió:

América del Sur. Luego Sebastián Reffo respondió:

A lo largo de América del Sur.

A su término entraron Juan Sapetto y Marcelo de León interrumpiendo la clase, fundamentaron que estaban con la adscripta porque tuvieron problemas con la profesora de la hora anterior.

Cuando ellos lograron hacer silencio la profesora preguntó:

¿En qué países se ubicaron los Incas?

Muchos habíamos levantado la mano para contestar, pero, la primera en responder fui yo:

Norte de Chile. La segunda fue Alexandra Golond y dijo:

Bolivia.

Le siguió Mariel Massiolo:

Norte argentino. Después Nicolás de los Santos dijo:

Perú. Continúo Melina Souza:

Ecuador. Luego Sebastián Reffo nombró: Colombia. Al principio a la profe le parecía que no pero después le dijo que estaba bien y la anotó, junto con los otros países mencionados, en el pizarrón.

A continuación la profe tuvo que interrumpir la clase para rezongar a Juan Sapetto.

Luego la profe escribió la ubicación en el tiempo: XIII y XVI.

En base a esto preguntó:

¿Qué pasó en esos siglos? A lo que Sebastián Reffo respondió:

La venida de los españoles. Exacto – dijo la profe. Y continuó escribiendo

cuando ocurrió lamentablemente la conquista española. En base a esto Cynthia Ramos preguntó:

¿Por qué lamentablemente profe? A lo que ella respondió con una pregunta:

¿Conocen a Eduardo Galeano? A la misma vez y casi en coro, algunos

respondimos que si y otros que no, por eso la profe explicó: Eduardo

Galeano escritor uruguayo es autor del libro: Las venas abiertas de América Latina. Galeano allí explicó que se podría hacer un puente de oro imaginario que una América con Europa con la cantidad de oro que extrajeron de nuestro continente. Además explicó que el español trajo enfermedades desconocidas para los indígenas, por lo que los indígenas morían. ¡Qué triste!

Después escribió las tres fuentes: Material: arquitectura, caminos, telares, momia, cerámicas, etc

Escrita: Lo que los españoles escribieron sobre ellos.

Oral: Los actuales indígenas.

La frase del día fue: “los incas siempre miran el pasado” y su autor fue Nicolás de los Santos.

Luego nos contó que se utilizaron métodos muy fuertes para conquistar a la civilización incaica. Ellos son:

Perros amaestrados para matar indios.

Enfermedades, por ejemplo la viruela y la gripe.

También nos contó que los indígenas no tenían caries. Los indígenas no conocían los caballos, cuando vieron a los españoles montados en ellos pensaron que eran monstruos de dos cabezas. Al descubrir que los españoles eran sólo personas y no dioses, como ellos pensaban, intentaron matar a los caballos. Los españoles para la guerra llevaban armaduras y pólvora.

La profesora nos mostró una muñeca de trapo, para mostrarnos la ropa que usan, observamos las sandalias, el gorro, tenía pelo largo y una trenza. Nos dijo que los Incas tenían un concepto distinto al de nosotros del tiempo, para demostrarlo la profe se ubicó en el centro del salón parada de perfil nos preguntó:

Para ustedes ¿Dónde está el presente? Y nosotros respondimos en el medio.

Luego preguntó:

¿Dónde está el pasado?

Atrás- dijimos todos al mismo tiempo. Por último la profe preguntó:

¿Dónde está el futuro? Y todos respondimos adelante.

A continuación la profesora agarró la muñequita, la colocó junto a ella y nos dijo:

Para los incas el pasado esta enfrente y el futuro en su espalda, caminan

mirado al pasado, mientras que el futuro está en su espalda, que es justo lo que no ven, pero es lo que ven en el pasado lo que les hace vivir el presente. Y es desde el presente que proyecta al futuro que no conocen, por eso esta en su espalda. Y justo en la espalda la muñequita tenía un bebé, el bebé esta en la espalda y ve el pasado como forma de mantener las costumbres y como es bebé representa el futuro.

Con respecto a esto Romina Sánchez dijo:

No entiendo. La profe volvió a explicar que para los incas el futuro estaba

atrás y el pasado delante, con el pasado vivían el presente.

También nos mostró que la “cholita” llevaba cargando en su espalda un bebé y nos contó que el bebé tenía su cabeza cerca de la oreja de su mamá porque así ella sabe si el niño tiene hambre, si tiene frío, si estaba bien,

Luego la profesora encendió la radio y puso música aymara y quechua.

La profe dijo que primero íbamos a escuchar música aymara, hizo una pequeña introducción acerca de lo que íbamos a escuchar, voces aymara e instrumentos musicales propios del altiplano, ahora no recuerdo sus nombres. La profe nos pidió que escucháramos con atención y que expresáramos en el cuaderno los sentimientos que despierta esa música en nosotros.

Mientras escuchábamos esas canciones Michael Funez le entregó su frase del día a la profe. También le entregó su frase del día Alexandra Goland. Más tarde tuvimos que interrumpir la clase porque llegó el señor de la biblioteca para decir a Brian González que para el lunes tenía que llevar el libro que se le prestó a la biblioteca. Hubo como un momento difícil porque la profe tuvo que interrumpir la música por él.

Cuando el señor se fue la profe encendió nuevamente la radio pero con una nueva canción y Romina Sanchez no podía parar de reír.

Más tarde tocó el timbre de salida del recreo y antes de salir la profesora nos dijo que en la próxima hora teníamos que ir al laboratorio de Ciencias Físicas a ver un video.

Cuando tocó el timbre de entrada fuimos al laboratorio pero no se podía usar. Por lo cual tuvimos que dar varias vueltas para, finalmente, ir a la sala multiuso. En el momento que la profe abrió la puerta todos entramos y mientras nos acomodábamos Juan Sapetto ayudaba a la profe a poner un video con imágenes Incaicas.

Antes de comenzar a ver las imágenes la profesora dictó 5 actividades.

De titulo pusimos: Un viaje por tierras incaicas. Cien imágenes.

Selecciona una imagen y descríbela.

Piensa posibles títulos que representan las fotos.

De acuerdo a las fotografías ¿Cómo los incas resolvieron el problema geográfico?

¿Qué animales se pudieron visualizar?

Elabora un resumen de más de cinco renglones que sinteticen lo visualizado.

A continuación comenzamos a ver las fotos sacadas por ella y la profe iba explicando las imágenes.

Una de las imágenes que recuerdo es en la que había tres mujeres tejiendo con ruequitas, y lanas natural teñida en color rojo.

Otra imagen que recuerdo es la del observatorio agronómico que tenía forma de círculo, estaba compuesto por varios de ellos (cada vez más chicos), el centro estaba sobre el nivel del mar. La profe nos dijo que en la cima del observatorio casi no se podía respirar pero en el centro sí.

También aprendí que los Incas observaban los suelos para poder cultivar. Uno de sus cultivos era la papa.

Vimos otras imágenes por ejemplo: imágenes de llamas, mulas, el lago Titicaca, construcciones hechas solo de piedras (sin material), etc.

Al terminar la presentación la profe nos dijo que hiciéramos las actividades.

Mientras ella corregía los trabajos algunos compañeros se pusieron a jugar con una botella, la profesora se enojó y cuando tocó el timbre de salida no nos dejó salir. Todavía que Sahim fue uno de los que estaba jugando, cuando le suena el celular lo atiende. La profe se enojó más.

Más tarde llegó María del Carmen (subdirectora) y la profesora le contó lo que le había pasado.

Me pareció que a Shahim no le importó quedarse porque aunque la subdirectora estuviera con nosotros cuando le sonó el celular volvió atender, pero esta vez habló la profe.

Luego Marcelo de León le dijo a la profe y a la subdirectora que él, Romina y yo perdíamos el ómnibus entonces nos dejaron salir.

Finalmente salimos 18:35.

Yo creo que como todos los profesores dicen somos un grupo y debemos actuar como tal pero a algunos compañeros se les olvida, en ese momento creo que son egoístas con el resto del grupo. Yo no tenía problema en quedarme un rato más, aunque perdía el ómnibus, pero creo que fue algo injusto porque los que realmente debían quedarse tenían actitudes totalmente desubicadas. Por eso entendí el enojo de la profe.

Así terminó nuestra última clase de historia.

Hasta la próxima bitácora!!!! Cinthya Peré”

Este registro exhaustivo demuestra cuán interesada está la alumna en sus descripciones. Por otro lado vale decir, que he guardado cuidadosamente estas bitácoras, así como algunas frases del día, siempre pensando en poder escribir y analizar sobre ellas.

La frase del día:

Era el año 2006 y terminábamos de analizar por qué Egipto era un ejemplo de civilización agrícola. Estábamos en clase de primer año tratando sobre la importancia del Nilo para la civilización egipcia. Luego del uso del mapa y de haber jugado con la imaginación y los colores en torno a la zona del río, y tras la lectura de textos de Herodoto, pregunté al 1º 3 si les parecía importante la crecida del río Nilo. Me respondieron afirmativamente agregando que sin el Nilo no habría vida en el Egipto antiguo. Pregunté espontáneamente qué podría decir o sentir un egipcio de aquel tiempo y Juan M. gritó riéndose “¡Festejen egipcios festejen!”. El grupo se rió y yo aproveché la originalidad del alumno. Me dirigí al pizarrón y lo escribí bajo el título: La frase del día: “*¡Festejen egipcios festejen!*” Finalmente puse “Autor: Juan M.” y la clase aplaudió. Me preguntaron si Juan iba a hacer un libro, si iba a haber más frases del día, la idea nació de ellos y yo la instauré.

Se fundó un espacio de autoría llamado: *La frase del día*. Un espacio transicional que reivindica la autoría, la autoestima y la hetroestima del sujeto - aprendiz - enseñante, “ellos” me enseñaron a ser creativa, a maravillarme con su originalidad,

con su poder de síntesis, transfiriendo con libertad lo que van entendiendo, haciendo más comprensible la historia a los otros.

He registrado algunas frases del día, que contienen valores, creencias, sentires, juegos sutiles de lo actual con el ayer, se cargan de imaginación y creatividad. Cuando estudiamos la importancia del arte rupestre y analizamos la teoría mágica simpática Federico G. dijo: *“Han pintado los cromagnones todo el día, para que mañana les traiga suerte con la casería”* Aquí se presenta un sentido y un ritmo poético. Al estudiar los consejos del faraón Kethi a su hijo Germán expresó: *“Tanto los padres del pasado como los de ahora quieren lo mejor para nosotros”* El día que trabajamos sobre un extenso y rico documento anónimo del 1500 a.c donde un padre escriba aconseja a su hijo ser escriba y va describiendo los sacrificios que tienen los otros oficios como el picapedrero, el herrero, zapatero. Nicolás P. aportó: *“El trabajo como escriba es más digno, no caigas en el pozo ¡aprovecha el estudio!”*; Haciendo referencia a la importancia de ser privilegiado en Egipto Antiguo, y apostando al juego de la frase *“Plancha no se hace, se nace”* Germán H. sella su autoría con la frase: *“Privilegiado no se hace, se nace”*

Para reafirmar la idea recurro a palabras de Alicia Fernández *“Un sujeto se constituye como autor (proceso que es un continuo nunca acabado e iniciado incluso antes del nacimiento) a partir de la movilidad entre sus posicionamientos enseñantes y aprendientes.”*(2003, 70) Mi idea fue motivar al *aprendiz-enseñante* en su autoría, por tanto en su autoestima, en la heteroestima fundada por los otros. *“Lo más importante que el sujeto autor produce no es conocimiento para sí, sino transformación en él y en quienes lo circundan.”* (2003, 71)

Volver sobre lo andado

Fue el *“entre”* lo que escriben y lo que piensan, lo que sienten y lo que expresan, lo que me movilizó a cambiar el juego del salón de clase. El desafío es hacer historia desde el ser – haciendo - construyendo desde otros ámbitos, el sentido histórico.

En contacto con estudiante del Aula Comunitaria tenemos códigos distintos y pienso la clase y me pienso desde un lugar diferente desde donde *ellos* habitan. Mis

alumnos viven la cultura del presente eterno, vale el instante y el pasarla bien, los códigos son diferentes. Todos andan con una etiqueta invisible que se hace visible al caminar en el barrio, son los que representan “*mala conducta*”, y “*fracaso escolar*”.

En la experiencia de Aula Comunitaria, el afecto y el deseo de aprender son sumamente necesarios, no hay aprendizaje sin deseo y sin afecto. Los alumnos están deseosos de encontrar un gesto, una mirada, una palabra que le permita entrar en contacto con la figura del profesor, se acercan, hacen preguntas personales, y juegan entrando y saliendo desde el conocimiento a lo personal y de lo personal al conocimiento. Es un juego con límites, en que se acercan y se alejan.

Los adolescentes de contextos de vulnerabilidad social tienden a expresar sus emociones a través del acto y no de la palabra o la simbolización. Cuando se los confronta en sus emociones el mecanismo empleado es el de la negación. Presentan una fuerte tendencia a esconder las experiencias dolorosas, por lo general restan importancia a las carencias afectivas minimizándolas o negándolas. La negación de los afectos displacenteros va de la mano con la resistencia a explorar recuerdos del pasado. La simbolización se compromete, así como la posibilidad de mediar en su conflictiva afectiva. Por eso es desafiante encontrar registros personales en las producciones escritas de los alumnos, porque constituyen la grieta psicopedagógica para empezar a hilar historias de vidas. Saber acerca del pasado propio le permite al sujeto, subjetivarse y fortalecer la identidad para empezar a trazar un camino de liberación (escribo esto en la más profunda idea freireiana)

Fui haciendo asociaciones y en esta idea me encontré con otra piedrita en el zapato... Sí Historia implica mirar el pasado, ¿cuánto del pasado personal no se quiere volver a evocar, entonces cuántos alumnos rechazan la asignatura porque encierra implícitamente una idea de pasado propio que muchos quieren enterrar u olvidar y sin embargo siempre emerge como la punta de un iceberg?

En un inicio sentí que la conexión era la tarea. El enganche es la actividad de narrar, de escribir lo que se entiende que es Historia. Y que ese espacio nos conecte (profesora y alumno) y nos habilite en instantes a pensar. La figura del docente va poco a poco desapareciendo de la clase de Historia para dar lugar especialmente al adulto-

referente que guía los análisis y entre todos ir construyendo un saber, una forma de saber. Encontré solución en las palabras de la psicopedagoga argentina Alicia Fernández “Necesitamos *corrernos de ese lugar para que se nos pueda percibir como portadores, como representantes del conocimiento y no como el conocimiento mismo.*”⁵

La palabra “corrernos” me permitió hacer asociaciones, en un inicio pensé cuando el alumno nos ve llegar y dice “*Ahí viene la de historia*”, para la gran mayoría de nuestros alumnos somos la asignatura que llega, que da la clase, no somos Alma o Juan, somos Historia, Biología. Somos la asignatura misma, tal es así que los estudiantes sienten agrado o desagrado por la asignatura de acuerdo al docente que de la dicte, y los propios alumnos lo explicitan. “*Con fulana este año no me gusta Geografía, con mengana sí...*” Cuánto de nosotros mismos como profesores, como personas, como alumnos que fuimos alguna vez entra en nuestras propias clases. Es necesario que el docente tenga en cuenta esta variable, porque el análisis de esta dimensión nos lleva a interpretar y entender que en el marco de la afectividad dentro del aula se juega “*lo tuyo*”, “*lo mío*” y lo del “*otro*”. Entonces nosotros como adultos referentes, como profesionales de la educación, como profesores debemos dar el primer paso, debemos “*corrernos*” para que el estudiante pueda hacer movimientos y no reducirnos a la etiqueta, ni encerrarnos en un lugar lleno de poder, donde no somos cuerpo ni mente, sino una simple asignatura, porque tanto poder nos balcaniza, y nos aísla.

El desafío está en intentar ver cautelosa y ponderadamente más allá de lo que el alumno dice... Cuando un profesor conecta el conocimiento histórico con la vida de un alumno, está mirando más allá de las fronteras del conocimiento histórico y se sumerge en algo nuevo, y distinto.

La intención es llevar al análisis personal las actividades planteadas. Las que expongo son tareas que las vienen haciendo ya desde hace tiempo varios profesores, creo que la particularidad de la exposición está en el sentido hallado en la propuesta. Para hacer este acercamiento de Historia, historia de vida, el profesor debe dimensionar la tríptica relación: alumno, grupo, tarea, y en consecuencia preguntarse estratégicamente: ¿Cuándo? ¿Para qué? y ¿Por qué? interrogantes que tiñen la acción

⁵ Fernández A. *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión. Buenos Aires. 2005.

docente de cierto sentido psicopedagógico dirigida a hacia la individualidad, en busca de encontrar una segunda vuelta en las actividades, hallar el orillo, descubrir las marcas, la huella identitaria particular de cada estudiante, eso que lo hace singular que entra en juego en los procesos de aprendizaje y que el profesor no puede negar. Porque negar que existen es rechazar la esencia misma de lo vincular.

Acercar Historia a *su* historia implica una visión de hombre y de mujer, una proyección de sí sobre el otro, para que se haga atrayente su relato – conocimiento. En este sentido propuse que representaran con sus propias manos, estatuillas de la fertilidad: Venus. La actividad tuvo su puesta en escena al estilo taller, y contenía toda la intención de poner en juego no sólo las concepciones históricas sino encontrar al adolescente con la sexualidad, el embarazo y la idea de reproducción. A veces la sorpresa está en la elección de palabras. Para Alexis lo que había representado eran: “*Vajinas.*”

Fue movilizante cuando trabajamos la idea de la esclavitud en Egipto, en Grecia y en Roma. Diferenciamos los modos de esclavitud, y nos detuvimos en el análisis de la revuelta de esclavos en Sicilia. A través de textos analizamos los motivos de la esclavitud, debatimos el significado de ser esclavo y ¿cómo liberarse de las cadenas que los oprimían? El grupo entero se sintió indignado. Fue interesante la identificación de opresor- oprimido. Reclamaron el camino a la liberación. El fenómeno de revuelta simbólica al decir de Kristeva⁶ se aplica en el instante cuando Pablo gritó: “*¡Hay que matar a los amos!*”, Damián agregó: “*¡Venganza!*”. Las frases obligan a realizar una lectura en relación con elementos socio-económico-culturales que a través de ellas se filtran. Quise ir a más, incluí signos de puntuación al inicio y al final de cada frase y las envolví con ideas tomadas desde la pedagogía freiriana, para preguntarme: ¿Qué cadenas deben romper? ¿Qué clase de proceso de liberación están reclamando? ¿A qué otras cosas pueden estar haciendo referencia la palabra “*amo*”?

Cuando arribamos a las características de la mujer espartana y ateniense les pregunté: *¿Con qué estilo de mujer te sentís identificado? ¿Por qué?* Sólo Analía se identificó y fundamentó que se sentía identificada con la mujer ateniense, el resto

⁶ Kristeva, J. *Sentido y sinsentido de la revuelta*. Buenos Aires. Eudeba. 1996

(Daniela, Verónica, Leticia, etc.) se sintieron seducidas por la mujer espartana, proyectaron en ella, fortaleza y vigor, quizás tan necesarias en su propia historia de vida. Verónica escribe: “*espartana porque lleva las riendas de la casa podía eredar y tenía influencia sobre la educación de sus hijos. No hera considerada propiedad de su padre, de su esposo o de sus hijos varones.*”

Finalmente el relato como autogénesis.

Para todo profesor de Historia, la idea misma de escritura contiene una antes y un después en la línea de tiempo, significa el nacimiento de los tiempos históricos: el comienzo de la Historia, aproximadamente en el 4000 ac. Sin embargo la mayor parte del tiempo la humanidad vivió en la prehistoria, antes de la Historia escrita. La invención de la escritura para el profesor de Historia marca el desarrollo de las Primeras Civilizaciones, nacida gracias al surgimiento del excedente económico.

La escritura fue inventada como necesidad práctica de registrar la contabilidad, y se convirtió en un arte para el escriba cuyo dominio requería un especializado y largo aprendizaje. El desarrollo de la vida en las ciudades implicó un progreso en diversos ámbitos y exigió un esfuerzo colectivo y organizado, favoreciendo el surgimiento de la autoridad, así fue necesario consolidar formas de organización política. Fue en Atenas del s. V ac, cuando el hombre paso a ser ciudadano participe y constructor del destino de *su* polis, a través del sufragio, hace política. La educación tiene que ver con lo político.

La educación y la democracia van de la mano, porque educar es para la construcción de la ciudadanía. El alumno es el futuro ciudadano que debe hacer una pausa para re/armar su pensamiento. De la misma forma que cuando el profesor abre una comilla en las producciones escritas de sus estudiantes, la misma “*pausa*” que cuando exige en sus propuesta de escrito: *Rearma tu escritura*. Entonces el alumno - futuro ciudadano, debe volver a pensar sobre lo que escribió, ese nuevo pensamiento engendra una nueva producción escrita “*desde sí*”, “*para el otro*”. Aquí es donde la escritura y la lectura se convierte en un acto de socialización porque “*me incluye*” e

“incluye al otro”.

BILIOGRAFÍA:

- Bruner, Jerome. **Acción pensamiento y lenguaje**. Madrid Alianza. 1989
- Cassany, D **Construir la escritura**. Barcelona. Paidos. 2004
- Díaz Barriga, Ángel **Didáctica. Aportes para una polémica**. Buenos Aires. Aique 1991
- Edelstein, Gloria **Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo**. En Camilloni, Alicia W. de; Maria Cristina Davini; Gloria Edelstein; Edith Litwin; Marta Souto y Susana Barco *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidos 1996
- Fernández, A **Los idiomas del aprendiente**. Buenos Aires. Nueva Visión. 2003.
- Kachinovsky Alicia **Enigmas del saber Historia de aprendices**. Universidad de la República. 2012
- Littau, Karin **Teorías de la lectura Libros, cuerpos y bibliomanía**. Buenos Aires Editorial Manantial, 2008
- Monereo C. y otros. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**, Barcelona, Graó. 1999
- Revista Epsiba No 4 (I) Buenos Aires. 1997.
- Revista No 4 Epsiba (II) Buenos Aires. 1997.
- Rodulfo, Ricardo **Dibujos fuera del papel**. Buenos Aires. ED Paidos. 2004
- Salomon Gavriel (2001) **Cogniciones distribuidas onsideraciones psicológicas y educativas** Amorrortu Editores Madrid
- Schlemenson S, y otros **Leer y escribir en contextos sociales complejos** Buenos Aires. Ed. Paidos. 2005.
- Schlemenson S, y otros. **Niños que no aprenden**. Buenos Aires. Ed. Paidos. 2001.
- Schlemenson S, y otros. **Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica**. Buenos Aires .Ed Paidos Educador. 2004.
- Solé Isabel. **Estrategias de lectura**, Barcelona, Ed Graó. 1999
- Paín, Sara **Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje**. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.1997

Vázquez de Aprá Alicia y Jakob Ivone **Relectura y reescritura de las prácticas de escritura en la escuela.** Río Cuarto. Universidad Nacional de Río Cuarto Facultad de Ciencias Humanas 2006

Viero Iglesias Pilar Gómez Veiga Isabel **Psicología de la lectura** Madrid Pearson Educación 2004

IV . El aula: un lugar de encuentro de textos de historia. El juego de la intertextualidad

Prof. Elisa Gómez

Introducción

Lo que se leerá aquí es un relato de clase tratando que la puesta en escena de sus diferentes actores se hilvane mediante hebras finas de elementos teóricos que permitan así, develar los distintos sentidos construidos.

De esta manera, se espera que cada una de las voces, en el contexto de aula, permita un suave deslizamiento desde el problema a la explicación y que el lector pueda ayudarse de sus propias intuiciones para interpretar lo redactado.

Así pasará por los historiadores y a través de ellos analizaré lo que significa leer historiográficamente; leer los problemas que están en el trasfondo de las investigaciones; finalmente leer los gestos, las dudas de los estudiantes que se enfrentan a los diversos textos. Estos estudiantes presentan distintos niveles de lectura y dificultades de lectura, sobre los cuales vamos a detenernos.

Como los problemas a describir son de diferente naturaleza, la situación exige que esta acción, en su devenir, tenga puntos de inflexión. Éstos estarán representados por los subtítulos que explicitarán y recortarán aquellos aspectos medulares y problemáticos. Junto a ellos, los marcos teóricos también irán surgiendo a manera de acompañamiento explicativo de las acciones presentadas.

Como ya se dijo, la Historia es una de las voces protagonistas. Ella será mostrada a través de sus diferentes facetas. La Historia se ha ido construyendo como una disciplina explicativa, hermenéutica. Por lo tanto, el relato presentado tendrá este sesgo. Manteniendo esta característica, cada relato, se mostrará en relación a otros, ya que la Historia también la podemos describir como un conjunto de relatos en diálogo, con sus cercanías y sus diferencias. Se pone en juego, a través de estos relatos las épocas de construcción, sus problemas, la subjetividad de las instituciones que investigan. “...entiendo por historia en el sentido de historiografía, es decir... una práctica(una disciplina), su resultado(un discurso) y la relación entre ellos”.(De Certeau, 1974:3)

Lo expresado sugiere que la contracara es la lectura entendida en un sentido amplio. Me refiero a la lectura de un texto de historia; pero también supone la lectura historiográfica; la lectura de las circunstancias de época cuando es escrito el texto y las preguntas que sugiere; la lectura del presente de nuestros estudiantes enfrentados a estos textos que les presentamos.

Cuando hablamos de lectura es casi ineludible referirnos a los libros. En sí mismos son una construcción social y cultural de cada época, como lo ha expresado Chartier. Cada uno de ellos tienen formas, sentidos y características acordes a las necesidades de los contextos en los que se viven y se los usa.

¿Qué formato tienen estos libros? ¿Qué accesibilidad presentan para nuestros actores de la presentación? ¿Qué lenguaje utilizan? ¿Cuál es el lenguaje científico?

Rodeados por todos estos elementos y problemas se levantan nuestros alumnos que se relacionan con estos textos. ¿Cómo lo hacen? ¿A través de qué prácticas? ¿Qué dificultades se detectan?

También aquí hay que leer lo que los gestos de ellos expresan. También aquí hay que leer lo que dicen y cómo lo dicen. Es decir, hay que capturar la distancia que se genera entre el alumno y el texto de Historia, su naturaleza. Hay que indagar la relación entre el saber investigado y las representaciones simbólicas de los alumnos.

Esto nos conduce a hablar de la labor de la mediación de los docentes. ¿En qué consiste esta labor? Se ha investigado didácticamente al respecto. Algunos investigadores plantean que no transmitimos la elaboración del concepto investigado. Aquí en Uruguay, muchos sostienen que sí, transmitimos la investigación como corpus. “...lo que se enseña en las clases de historia es lo que los profesores de historia aprendieron en los libros de historia” (Zavala, 2012:17) Esto nos obliga a preguntarnos en qué posición estamos. Si nos paramos en la última, tan arraigada para los egresados del instituto de Profesores, entonces la mediación es importante porque el conocimiento investigado no es sólo un problema de saber leer y tener hábitos, aunque ésto sea imprescindible y nunca hay que dejar de recordarlo.

En el caso de la clase que se relata, la mediación, tiene un vínculo con el título: el juego de la intertextualidad. Por lo tanto se mostrarán los diversos textos de los que me sirvo como escalones para saltar, desde lo más sencillo a lo más abstracto.

Finalmente por qué escribir estos temas. Porque la escritura no reproduce. Sólo es una fina dama que toma prestado material para repensar temas. Esto último esconde filosofías, formas de vivir y experiencias. Todo ello, acompañado de la escritura, crea espacios nuevos, integrados por debates, alineamientos y en este caso, prácticas que siguen una tradición o que se realimentan. Nunca volvemos al punto cero. La escritura va más allá de lo que queda impreso en un papel. Tiene repercusiones transformadoras con capacidad de desplazar objetos, temas y debates.

La escritura contribuye a la historicidad de los procesos, a la identidad de los sujetos. En este caso estamos replanteando muchos aspectos, los de la lectura de una disciplina pero también su vigencia, por lo tanto nos planteamos su valor en la enseñanza y con ello las modalidades de enseñanza que ejercitamos. Si entramos en terrenos filosóficos para la discusión, estos temas como tantos otros, develan los enfrentamientos de creencias o tradiciones respecto a la enseñanza y a la Historia.

El contexto de clase

El relato corresponde a lo transcurrido en el 2010, a la altura del mes de abril. Esto significa que nos encontramos al comienzo del año. Todavía estamos en un proceso de conocimiento, cada uno de los alumnos está tratando de establecer un puente entre cómo se estudia historia ahora, en 6º, y cómo lo hacían en 5º (todavía están frescos los recuerdos de sus profesores anteriores). Yo tengo una idea de los recorridos realizados por los alumnos pero cómo lo van a expresar, cómo van a recepcionar el programa de 6º, aún no está todo observado. Ellos, mis estudiantes, han realizado la opción Economía y han confirmado, ampliamente, que están decididos en su opción. Para mí, esta opción es prematura ya que, al terminar algunos de ellos pueden cambiarla. Sin embargo, con el correr de los años, al encontrarme con ellos, varios de ellos “estaban en su facultad”. Parecían contentos, haciendo esfuerzos en algunas asignaturas más que en otras. Pero pueden hacerlo.

Desde el comienzo del año veníamos presentando el contexto mundial. En nuestro caso analizamos la 1ª Guerra Mundial. La habíamos presentado por sus características bibliográficas: “mundial, larga, total y masiva”. Ésta es analizada como una guerra que había generado fuertes representaciones en la época. ¿Qué había pasado con la Belle Èpoque?

Se fueron desarrollando ejemplos bélicos de época que podían dar la imagen de “mundial”. Los Tratados celebrados desde 1916 en adelante y aún concluída la guerra , nos daban la oportunidad de la extensión de los efectos.

¿Qué lugar ocupaba Uruguay en este contexto de guerra y posguerra?

Se trata de ir hilvanando los hechos. Trato que los sujetos, los Estados en este caso, vayan apareciendo tal como lo hacen los actores de teatro.

Es decir que, en la medida que describimos y explicamos a uno de ellos, éste guarda alguna relación con los restantes.

La relación existente entre Gran Bretaña y Uruguay, el otro actor, ya la conocían. Sin embargo, hice **una nueva presentación** del modelo agroexportador a través de “La pradera perdida” de Inés Moraes (sobre el libro hablaré más adelante)

Este modelo se lo estudiará hasta las repercusiones que trajo la guerra. Para la clase que nos interesa había mandado estudiar las consecuencias de la 1ª Guerra en el texto recomendado: “1905-1929 La época Batllista”, de Nahum.

Para que esta presentación del contexto pueda tener varios de los componentes que nos interesan analizar, voy a transcribir una parte del texto de Nahum así como uno del de Inés Moraes.

En cualquiera de los dos textos sólo voy a trabajar con una parte de ellos. Para que el lector pueda comprender mejor las próximas explicaciones adelanto que los capítulos que establecí para la lecturas son dos.

En el caso del libro de Nahum , el capítulo seleccionado fue “Evolución de la economía: expansión y auge(1905-1920). Principalmente señalé que leyeran los primeros subtítulos, desde la introducción hasta los frigoríficos incluidos.

En el caso del libro de Inés Moraes establecí el capítulo “El período 1914-1930: una constelación de sucesos causales que modificaron el sendero del crecimiento ganadero”. Y de aquí se trabajó concretamente con el apartado 1- “EL impacto macroeconómico de la Primera Guerra Mundial y su posguerra”.

Los textos

a. Texto de Nahum

“La evolución del comercio exterior en esta primera etapa admite una caracterización muy simple si reparamos en los saldos de la balanza comercial...Entre 1913 y 1919, los saldos favorables se suceden sin interrupción llegando a sumar un total de 213 millones de pesos...

Durante esos 7 años entraron al país 30 millones de pesos de promedio anual como resultado favorable de su comercio exterior.

Las cifras que se poseen sobre las exportaciones no son demasiado seguras; las variaciones de criterio que sus registros sufrieron provocan dudas acerca del volumen real exportado.

También se hizo notar nuestra dependencia del mercado internacional, y sobre todo de Europa capitalista e industrializada que era nuestro principal cliente y abastecedora, en el medio monetario a través del cual se realizaban las transacciones.

Durante todo el siglo XIX y hasta la 1ª Guerra mundial la base del comercio internacional fue el oro.

.....
.....

Pero vino la guerra y trastornó completamente el sistema monetario y el comercio internacionales.

Casi todos los países del mundo, incluido el nuestro, decretaron la inconvertibilidad de los billetes y limitaron o prohibieron la exportación de oro.

Como país vendedor de materias primas imprescindibles para los beligerantes aliados nuestros precios subieron; y como no estábamos directamente afectados por la guerra ni tuvimos que emitir billetes sin respaldo como los europeos, nuestra moneda se fortaleció con relación a la de ellos. Así que el efecto fue doble: subieron los precios de nuestros productos y se valorizó nuestra moneda.”

b) Texto de Inés Moraes

“No sin debates, se pasó de una visión donde las guerras mundiales del siglo XX habían sido instancias favorables al desempeño económico local y momentos de gran prosperidad, a una visión más pesimista...Actualmente se acepta que igual que en el resto de América Latina, también en Uruguay la gran guerra europea señaló el principio del fin de un largo ciclo de crecimiento basado en la demanda externa, y el inicio de una sucesión adversa de choques externos(Bulmer Thomas, 1995) (Thorp, 1999)...

Cuadro 43. producto per cápita ...y déficit fiscal durante la Primera Guerra mundial y su posguerra.

	1	7
	PBI per cápita	Nivel de déficit fiscal, en puntos porcentuales del PBI(promedios)
19 13-1919	-0,4	-0,6
19 19-1929	2	-0,5

Fuentes: Columna 1 extraído del cuadro 1 del Anexo estadístico; Columna 7 extraído de Bertino y Bertoni(2003-a), pág,21

La columna 1 del cuadro muestra que los años de la guerra fueron negativos para el crecimiento económico. La economía uruguaya había empezado a frenar su crecimiento en la 2ª mitad de 2013, a consecuencia de una retracción del crédito externo que desembocó en un ataque especulativo contra el principal banco emisor... Al caer las reservas de oro del BROU la base monetaria se contrajo; el dinero se encareció; las inversiones así como el consumo privado y público se retrajeron...

El principal desequilibrio externo que causaba la guerra era la caída en las importaciones, sustento básico de los ingresos fiscales...”

La materialidad de los textos

La presentación de ambos textos, aunque de manera simplificada, no pretende ser un relleno de hojas.

Por el contrario, pretende poner frente al lector lo que Chartier denomina “la materialidad del texto”. La libertad del lector ... “está limitada por...las formas materiales de los textos leídos”. (Chartier, 2005:26)

Como se habrá observado en el relato de la clase, presento los textos, los muestro materialmente, ya que aparecen complejidades de las editoriales. Empiezo por las tapas, los diagramas de las mismas son distintas. La finalidad de ambas ediciones son distintas. La organización del contenido que asumen mucho más. Es complejo mostrar que se puede escribir la Historia en formato de colección.

Lo que tienen en común es que, ambos, son textos que buscan mantener el rigor de las investigaciones del momento. Banda Oriental ha decidido difundir desde hace varias décadas atrás temas de la Historia Nacional: “Colección de historia Uruguay”. (1975) Gran virtud de parte de la editorial es ponerlos en boca de los propios investigadores que son también docentes. Esto no es una casualidad.

Pero también les llevo el libro de Inés Moraes editorializado por Linardi y Risso. En este caso la publicación ya no trata de textos de divulgación-en su finalidad-sino de investigación que ha recibido diferentes premios.(2008)

Esto nos advierte ya de sus diferencias de lugares de inscripción.

Pero la materialidad es también observable en la presentación de los contenidos.

Efectivamente, la distribución del contenido, los cuadros que acompañan, son indicadores de qué hablamos. Hay todo un despliegue de lenguajes eminentemente técnicos y volcados a la Economía.

Los estudiantes deben dialogar desde su lenguaje cotidiano, cargado de connotaciones afectivas y sensoriales, con otro lenguaje inscripto en lo que llamo lenguaje de 2º grado. Es decir, si tomamos cualquiera de las frases establecidas en uno u otro texto, ellas referidas a las instituciones bancarias, ya nos alcanza para comprender que no hablamos de los afectos o de lo sensorial.

Más evidente se hace cuando miramos el cuadro que se transcribe donde figuran indicadores. Los mismos son pura creación, en base a cálculos, que permiten medir. ¿Qué miden? Un recorte de la realidad que hace la Historiadora a partir de su objeto de estudio. Todo puede resultar evidente o natural para quienes tienen muchos años de lectura. Sin embargo, no lo es para los estudiantes de 6º, no lo es en una primera instancia.

La puesta en escena: la clase

Los protagonistas: los alumnos, los textos, la docente

El texto de Nahum corresponde a la 'mochila' que traen los alumnos a esta clase en particular. Con él comienza la clase.

Me gusta empezar por hacer un sondeo. A través de él pretendo poner en juego varios aspectos. Por un lado, al igual que todos los docentes, pretendo que el hábito se forme como un aspecto nada despreciable; por otro lado, me interesa conocer aquellos aspectos propios de la lectura de un texto de historia.

En función de estas expectativas despliego un repertorio de preguntas. La experiencia me ha llevado a presentarlas con un cierto derrotero que me permite ahondar en el proceso de lectura, en sus dificultades. A los efectos de ordenar la exposición voy a llamar a los estudiantes A y mi intervención se identificará con P. Además, voy a separar por tramos el diálogo establecido durante la clase, el que transcribiré a los efectos de poder aludir a cada uno de ellos más adelante.

Tramo I

P- ¿Qué planteo hace el texto de Nahum?

A1- No estudié.

A2- Habla de economía.

A3- Comerciamos con Gran Bretaña.

A4- ¿Me puedo fijar en el cuaderno?

P- Puede mirar sus apuntes.

A4- Dice que Uruguay ganó 30 millones y que la Guerra nos benefició.

A5- El modelo agroexportador encontró una buena oportunidad para exportar.

A6- ¿Este es el período de las “vacas gordas”?

P- La expresión suele aplicarse al período de la 2ª Guerra.

Antes de seguir adelante voy a hacer una apreciación: no han identificado el período del cual hablamos.

A7- Del período 1914 a 1919

Tramo II

Ahora, vamos a aprovechar la clase para salir de las dudas sobre el texto de Nahum.

P- ¿Qué datos del texto no se entendieron?

A7-8-9 a coro- Gran parte del texto

P- Expresado de esa manera no logro entender cuál es la dificultad.

A7-8-9- Desde donde dice: “También se hizo notar nuestra dependencia”...hasta el final.

P- Aún les falta ser más claros, busquen especificar más lo que no entienden.

A7-8-9- ¿Qué son los sistemas monetarios? ¿Cómo se pueden trastornar los sistemas monetarios?

A2- ¿Qué significa beligerante?

A10- ¿Qué significa inconvertibilidad?

A11- No entendí las dos últimas frases del texto.

P- Exactamente, ¿qué es lo que no se comprende de ellas?

A11- ¿Qué tiene que ver la Guerra, emitir billetes, que se fortalezcan las monedas y que suban nuestros precios de las exportaciones?

A3-4-5- Nosotros tampoco entendimos.

El diálogo me parece bien ilustrativo de todos los obstáculos que suelen estar presentes en una clase cualquiera de historia. Seguramente, los docentes reconocerán por su profesionalismo, cada uno de los problemas presentes, los cuales no comparten la misma naturaleza.

En el tramo I se puede observar que, prácticamente, no tengo intervención, ya que quiero escuchar cómo se expresan los estudiantes.

En el tramo II yo pido más de una vez aclaraciones a los alumnos, sin sugerirles qué me tienen que contestar. Al mismo tiempo anoto lo que me aclaran porque las anotaciones constituyen la fuente para mis observaciones y análisis.

Voy a empezar por plantear un dato que no creo sea menor, en el análisis global de la situación. En el tramo I, si eliminamos el estudiante que no estudió, sumamos un total de 6 intervenciones. Mientras ellos 6 hablaban, había una cantidad similar en silencio.

En el tramo II, hablaron 9. Cinco de ellos ya habían participado en el tramo anterior. El resto no había participado en el tramo anterior.

En parte, esto se da por las características propias que tienen los estudiantes de 6°. Es decir, maduraron lo suficiente para que se den el lugar cada uno en las intervenciones, esto es una explicación que abarca gran parte de los casos.

Pero lo que me interesa señalar aún más es que en el primer tramo, los alumnos que intervinieron, suelen ser aquellos que, a lo largo del año demostraron estudiar consuetudinariamente y desearon intervenir. Por otra parte, suelen coincidir con los estudiantes que presentan 'mejor caja de herramientas para la comprensión de textos'.

En cambio, aquellos estudiantes que intervinieron en el tramo II son quienes tienen menos herramientas de comprensión, ya sea por dislexias, sea por no estudiar habitualmente.

Otro nivel de análisis que me interesa resaltar es el siguiente: cómo intervienen aquellos que tienen mejor caja de herramientas, en el tramo I. En este nivel me interesa, no sólo lo que expresan, sino también los silencios.

Si uno compara lo expresado por los alumnos con la amplitud en extensión y de conceptos del texto, los estudiantes mantienen una distancia enorme con él. Las oraciones expresadas no logran conformar un minirelato de historia y explicativo, por lo tanto. Aún en el caso del alumno que identifica el Uruguay con el modelo agroexportador, no logra establecer una cadena conceptual explicativa suficiente.

En el tramo II aparecen aquellos estudiantes, cuyas dificultades ya mencionadas, no podían intervenir. Lo aclaro con este verbo ya que ellas son parte de los obstáculos para los cuales hay que buscar un sitio real y explicativo en el futuro, así como soluciones a las mismas.

Pero, lo que llamó mi atención es que los que tienen más dificultades son los que más preguntan, aún cuando no pueden expresar de primera, cuál es la dificultad encontrada. Por otro lado, preguntan cuando se los interpela por las dificultades expresamente.

Esta afirmación, seguramente la pueden hacer otros docentes porque son actos repetidos, insisto.

Sin embargo, hay algo en el diálogo que es sobre lo que más voy a trabajar a lo largo del relato. **Esto es, aquellos que tienen la mejor caja de herramientas tampoco entienden todos los pasajes de un texto de historia.** En este caso hablamos de las dos últimas oraciones. Si volvemos al diálogo, en el tramo II, se verá que el mismo termina con la intervención de tres alumnos que habían participado en el tramo I. Sin embargo, estos tres estudiantes no habían dicho nada anteriormente.

Voy a clasificar las dificultades, de aquí en más, en dos grupos.

La primera, cuando los alumnos 7-8-9 se detienen en los sistemas monetarios. Los alumnos cuando tienen un obstáculo puntual, a veces no tratan de entender en el contexto, o seguir leyendo, o pedir explicaciones extras.

Aún así, hablar de los sistemas monetarios como de las dos últimas frases del texto, devela otro problema. Éste es el del lenguaje técnico.

Veamos lo siguiente: la guerra supuso un gasto enorme de reservas de oro y la desvalorización de la moneda al emitirse sin las reservas correspondientes y las dificultades de compra frente a una demanda creciente. De esta manera, no está expresado el concepto en el texto.

A esta dificultad técnica se agrega otra, si bien en el texto de Nahum se aclara que el valor del billete tiene relación con el oro, esta expresión no les dice nada conceptualmente a los alumnos. ¿Por qué no les dice nada? Porque no está presentado en su totalidad qué significa un sistema monetario vinculado a la totalidad del sistema capitalista, al comercio, a los bancos, entre otros componentes.

A esta situación la llamo ruptura de la cadena conceptual explicativa. Estas rupturas son las que se pueden incluir entre las dificultades 'de la materialidad de los libros'.

Frente a lo ya explicado, suelo tomarme los minutos que siguen, a lo dialogado para redefinir y reposicionar el texto Nahum. Esto significa que leo el texto sustituyendo las palabras como beligerante y las sustituyo por sus sinónimos.

Cuando la totalidad del texto está en un nivel de comprensión general, pongo en juego el lenguaje técnico.

Para eso repasamos los mismos datos que ya conocen pero que no relacionan con el texto actual.

Volvemos a plantear la teoría de los países periféricos y centrales y por allí, se desdobra la madeja por la cual se reubican cada uno de los países que se vinculan de una manera desigual, comercialmente hablando.

Entonces hay que plantear el problema del sistema monetario. No me muevo del ejemplo de Gran Bretaña como potencia comercial a comienzos del siglo XIX. En sus

vínculos comerciales presento al oro como el gran protagonista y lo transformo en la base de la convertibilidad.

Para todo esto copiamos una serie de definiciones que verán más adelante acerca de la vida institucional bancaria, qué es la base monetaria tal como se define en los manuales universitarios, de allí a la comparación entre países con más reservas de oro y aquellos que menos reservas tienen y cómo es posible esta disparidad. De aquí doy otro paso, para establecer cómo una moneda puede ser más fuerte que otra. Finalmente, el efecto de la Guerra sobre estas mismas reservas; no es lo mismo la situación de un país que está presente en la guerra que aquél que no lo está.

Entonces, cuando las aguas están medianamente calmas nos ponemos a trabajar con el texto de Inés Moraes.

Pero entonces, hay una vuelta a empezar. Toda una serie de preguntas se desencadenan en cascada.

Antes que yo haga alguna aclaración surge lo siguiente:

A5- ¡Esto no puede ser!, los dos textos plantean cosas diferentes. (cara enojada)

A2- ¿Qué significa retracción?

A7- ¿Qué significa especulativo?

A2- ¿Qué es eso de las inversiones públicas y privadas y qué relación hay con el encarecimiento del dinero?

A7-8-9- no entendemos el cuadro.

A4- ¿Qué significa que las importaciones son el sustento de los ingresos fiscales?

P- Antes de contestar las preguntas de ustedes yo voy a preguntarles ¿qué significa que la base de reservas se redujo y qué significa que el dinero se encareció?

A1- Significa que la cantidad de oro necesario para hacer préstamos se achicó porque sirvió para pagar gastos y entonces nuestros billetes no tienen tanto valor como antes y los créditos que da el banco se restringen.

Ahora me dedico a este texto que les guarda a los estudiantes mayores problemas.

Establezco varios de los conceptos que hemos manejado anteriormente. El Uruguay es un país exportador de materias primas lo cual supone ingresos en oro. Pero, al mismo tiempo somos un país necesariamente importador de manufacturas.

-¿Por qué necesariamente somos importadores?

-“Porque no producimos manufacturas al no tener industrias.”

Esta respuesta la aprovecho para decir: importamos un número muy importante y variado de manufacturas. Sobre ellas, el gobierno establece impuestos; ellos son los que le permiten poder hacer inversiones públicas aunque ahora(1914) menos que antes:

A5- ¿Por la razón que se restringen los créditos al encarecerse el dinero?

P-Exactamente. Veamos el cuadro. El cuadro muestra a través de indicadores los resultados del período.

Tengo que explicar lo que significa un indicador; en qué consiste el PBI y cómo se calcula.

Miramos en conjunto el dato y lo analizamos. Por otra parte explico a qué se le llama Déficit fiscal y cómo se relaciona con lo ya dicho.

A5- No entiendo por qué dicen datos distintos.

P- Y yo también les hago a ustedes esta pregunta. ¿por qué dos historiadores dicen algo distinto del mismo período?

A1- Porque no tienen las mismas ideas.

Me importaba transcribir esta instancia de la misma clase porque aparecen elementos que podemos encontrar en todas las clases de historia y que son centro de debate en las coordinaciones.

Como se puede apreciar el alumno que no estudia interviene ahora, aún cuando el nivel interpretativo es más complejo. Esta situación suele suscitar discusiones en las

coordinaciones ya que les alcanza, a estos estudiantes, atender en clase para contestar preguntas de razonamiento. Pero ellos no estudian. Y creo que el hecho de contestar no los debe eximir de estudiar. Sin embargo, muchas veces hacen un trabajo interesante en clase. Durante el año demuestran poder explicarles a los compañeros, lo que otros necesitan más tiempo para entender. Funcionan como buenos mediadores. También creo que deben tener, cada uno de los problemas, un lugar diferente de acuerdo a su naturaleza.

Pero lo que más me interesa de esta instancia es cómo el nivel de complejidad técnica se mantiene, siempre hay algo más que no se entiende porque la rapidez con que cambian las interpretaciones dadas por los historiadores hace que nuevos enigmas surjan.

Sin embargo, en aquellos aspectos que se reiteran de un texto a otro, tales como, la base monetaria y de reservas, los alumnos quedan en condiciones de contestar cuando ya se ha hablado con anterioridad. También creo que lo que ocurre es que el salto de interpretaciones entre los historiadores, supone la necesidad de que el docente escalone los textos a ser trabajados para que los alumnos lleguen a la autonomía disciplinar o la alfabetización de la disciplina (Carlino)

Dejo para finalizar, la pregunta del alumno que se enoja porque no coinciden las interpretaciones. Esto amerita un capítulo aparte pero me anticipo a él diciendo que, en las pruebas diagnósticas surge que la Historia es una sola; que los hechos están separados de los historiadores que los narran-interpretan, entonces la historia es objetiva. Tal vez, todo esto junto, hace que los alumnos no se detengan nunca en las fuentes empleadas por los historiadores desde donde hacen las afirmaciones. Si se revisa lo ya expuesto, ninguno de ellos ha preguntado de dónde salen los datos de los historiadores.

De la historia de las ideas económicas a la Historia económica.

En el apartado anterior me detuve, así lo espero, en señalar las dificultades que ofrece el lenguaje técnico en el desarrollo de una clase. La participación de los alumnos se centra en aquellos puntos específicos sobre los que tuve que reflexionar particularmente. De allí el subtítulo que establezco en este punto.

Habitualmente la historia de las ideas es la escritura frecuente que se hizo sobre la economía en el entendido que, cada obra de por sí, transmitía el pensamiento económico.

Sin embargo, a lo largo del siglo XX se fueron produciendo modificaciones en esta forma de escribir, hacer y pensar la historia de la economía. Principalmente, desde el campo de la economía se fueron introduciendo una serie de aplicaciones y miradas de los procesos económicos. Uno de ellos es el trabajo matemático reduciendo los fenómenos socio- económicos a fórmulas que explican la dinámica del mercado, mucho de esto se daba desde fines del siglo XIX. Esta manera de expresar y representar este campo supuso trabajar sobre modelos matematizados que hasta hoy tienen difusión. Por otra parte, la necesidad de medir esta clase de fenómenos ha conducido, desde la década del '30, a utilizar indicadores que permiten controlar mejor dichos procesos por parte del investigador. Entre estos indicadores, el más conocido es el PBI.

De esta manera el capitalismo se ve como un modelo representable, de una manera simple, como un flujo de bienes y servicios que circulan desde los centros de producción hasta llegar a los consumidores y, durante el fluir se produce una circulación de capital monetario que resulta de la compra -venta de estos bienes y servicios. En la representación más compleja se encuentra el circuito que integra al Gobierno como sujeto económico. El correlato de este modelo circular es el conjunto de fórmulas que acompañan estas explicaciones.

Como este relato explicativo refiere al capitalismo, la competencia entre productores también se representa mediante cuadros haciendo referencia a quienes son los únicos con capacidad de vender o de comprar en el mercado pasando por las diferentes formas intermedias de competencia hasta culminar en lo que se denomina competencia perfecta. Las distintas opciones que se ofrecen intentan mostrar al lector

las distintas dificultades u obstáculos que suponen cada una de las situaciones aludidas. En la medida que Inés Moraes, ha recorrido la carrera de Historia económica algo de esto suele utilizar como herramientas de trabajo y de análisis.

Sólo a los efectos de ilustrar a lo que me refiero voy a transcribir una parte del propio texto señalado anteriormente y que suelo emplear para hablar de la modernización en el Uruguay cuando repasamos el modelo agroexportador:

“Entre 1914 y 1930 se desnudaron todos los problemas de la ganadería uruguaya 'moderna'...

La primera debilidad de la ganadería capitalista uruguaya era su naturaleza tomadora de precios, que la exponía a fluctuaciones...

La segunda debilidad era su base tecnológica. Tras los derrumbes de los precios internacionales, y sometida como estaba ...a la restricción de la pradera natural, se hacía necesario deshacerse de un rodeo que no se podía alimentar bajo las nuevas condiciones...

La tercera debilidad era una estructura del mercado de ganado para faena fuertemente oligopsónica”

El subrayado es mío para resaltar el vocabulario relativo al modelo que muestra la competencia dentro de un mercado capitalista.

Como le ocurre a todos los docentes cuando planifican las clases, seleccionan los textos que les parecen más adecuados e interiormente registran todas las argumentaciones por las cuales los usan. No soy una excepción y este capítulo pretende reflexionar acerca del texto de Inés Moraes en particular.

Este texto tiene, como cualquiera, una construcción que le precede. La acumulación de miradas sobre la economía y la historia económica en particular son muchas. Muchas de ellas se funden en un único relato. El entramado que la autora va desarrollando le va dando visos de unidad, singularidad y lo inunda de la función explicativa. Sin embargo, como suele ocurrir en los textos de uso académico, los supuestos sobre los que se erigen las explicaciones, están implícitas. Suelen dar por sentado que los lectores están en condiciones de entender su sentido.

¿Qué ocurre cuando este texto académico llega a clase de bachillerato en el que el estudiante está culminando un estilo de formación para iniciar otro? Lo que ocurre es que hay un proceso, fuertemente vinculado a la lectura académica, que los estudiantes no están preparados aún para hacer.

Esto significa lo siguiente: la escritura académica está realizada dentro de un círculo que es el de la Academia, ella repara en la correcta utilización de los términos y de los modelos interpretativos para los que prepara a sus estudiantes. Pero cuando esa escritura se descontextualiza de la academia, cambian los sujetos lectores y con ellos los procesos de lectura. Los estudiantes de bachillerato necesitan tener de antemano la cocina de los modelos interpretativos para después poder entender el texto ofrecido.

El lenguaje técnico no es otro que el lenguaje creado a propósito de la investigación. De esta manera supone un grado superior de abstracción interpretativa.

Creo que esta situación es la que explica el conjunto de preguntas que se desencadenan en clase como se transcribieron más arriba. Esto es lo que me obliga a escuchar qué dificultades, es decir, dónde radica la duda con la mayor claridad. Por eso les suelo pedir que expliquen qué es exactamente, lo que no se entiende.

De todo lo dicho pueden surgir varias afirmaciones y dudas, seguramente.

Yo solamente voy a enunciar una duda entre todas las posibles. ¿Tiene sentido llevar este tipo de textos a clase de bachillerato? Como siempre las respuestas pueden ser muchas, también. Yo creo que es válido por muchas razones, entre otras porque ayudamos a crecer a nuestros estudiantes haciendo el uso más amplio del lenguaje. Carlino lo llama alfabetización disciplinar.

Este concepto supone algunas ideas íntimamente vinculadas a los procesos de lectura, nuestro tema en cuestión.

Para comenzar, el uso del término **alfabetización**. La autora emplea el término tal como lo entendemos. Enseñar una disciplina es un acto de alfabetización.

“El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas

así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior.”

(...) La fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir- de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2005:13-14)

Se parte entonces, de la idea que vamos a enseñar los productos de una investigación, los cuales deben poder comprenderse si queremos que la disciplina se difunda. Este es el desafío que encuentra Carlino a la hora de ser catedrática en la Universidad. Al igual que nos ocurre a nosotros a nivel de Secundaria, se encuentra con estudiantes que no tienen la capacidad de enfrentarse a los textos académicos. Esta situación la llevó a profundizar en el tema y, a partir de la bibliografía empleada, va recorriendo un camino en el que alterna las actividades prácticas con los momentos de la teorización del asunto. Respecto a este momento se dice que enseñar una disciplina apunta a enseñar las bases, desde las cuales se arman los conceptos. Esto es enseñar “la cocina” como lo decíamos anteriormente. Cada una de las disciplinas constituye un enorme almacén de conceptos sobre los que se edifica la representación del mundo que nos rodea. Por lo tanto, se está haciendo referencia aquí a desmontar el almacén teórico que sustenta el mundo de las representaciones. Este nivel supone entonces que no se trata de memorizar (actos que intentan los estudiantes, pero que no les dan resultado). Por el contrario, se trata de encontrar el sentido de los constructos teóricos a los que se van a aludir como profesionales y como estudiantes, previamente.

Esta es una nueva forma de **leer**. Esto señala una nueva actitud pero también un juego nuevo de herramientas. Hay que entrenarse en el valor de una teoría, los alcances explicativos que tienen las mismas, las contradicciones que pueden darse entre teorías, las distintas preguntas que surgen a lo largo de años de investigaciones entre las distintas academias, el lugar que ocupan las hipótesis, las diversas técnicas a emplear a las distintas fuentes, entre otros problemas. ¿Por qué se dice que es una nueva lectura si ya antes del ingreso de estudiantes, el proceso se hacía así durante las investigaciones y no se enseñaba así?

Porque los procesos de lectura evidencian que lo que impide seguir leyendo es la armazón construida. Esta evidencia que apunta a lo afirmado, lleva a revisar, a su vez, los conceptos de lectura, práctica de la misma, y con ella el concepto de alfabetización. A partir de estas premisas se afirma que lo que se lee es el conjunto de herramientas de una disciplina y los nuevos conceptos que de ellas se derivan. Para plantearlo de otra manera estamos enseñando a recortar el mundo que nos rodea, de acuerdo a los problemas que consideramos de interés, poniéndolos en función de variables que elegimos. Las variables son arbitrarias, si entendemos por tales aquellas que seleccionamos, en el transcurso de la investigación, como relevantes para el objeto de estudio.

El otro concepto que revela Carlino para el análisis de la lectura es el estudiante que debemos generar. Ella plantea que seguramente, empezamos con **lectores heterónomos**, dependientes de otros especialistas que puedan ayudarlos a comprender el texto nuevo para ellos. El otro estudiante, es el que vamos a tener al final del recorrido, **el lector autónomo**.

Respecto al primero, al que se le dedica mayor atención en los estudios, es un lector novel. Al igual que una persona en tránsito durante las etapas de alfabetización, necesita de ayuda. La ayuda debe provenir de un conjunto de pasos de lectura que permitan elaborar formas de entender y leer la nueva información. Esto supone un conjunto de tareas, secuenciadas entre sí, que vayan transportando al novel lector, desde los textos más sencillos hasta los de mayor complejidad. Por lo tanto el estudiante heterónimo se va modificando con intervenciones concretas. Es en esta etapa de intervenciones, cuando las rutinas con apoyo controlado, permiten interiorizar lo necesario para que este lector llegue al nivel de un lector autónomo, capaz de valerse por sí mismo.

En estas instancias, es donde se acentúa y se modifica el papel del docente. El rol ahora debe situarse, no en el lugar de un expositor tradicional. Ahora, es imprescindible que el especialista, el lector sagaz o entrenado, pueda auxiliar al lector en formación facilitándole lecturas que le permitan acceder, al final del recorrido, la autonomía de lector.

Por otra parte, la instancia de lectura se debe separar de la de escritura. Corresponden a prácticas diferentes. Escribir supone integrar la teoría de la que

hablarán como contenido a un relato hilvanado, inteligible, capaz de expresar las ideas y conceptos problemáticos que revelan el recorte y la discusión del objeto de estudio. También el acompañamiento de esta etapa es importante para el novato. Proponerle reescrituras se transforma en una práctica que permite repensarse para volver a empezar.

Uno se puede formular la pregunta hecha más arriba: ¿es necesario preocuparse de todos estos temas, en particular si se dan más adelante, es decir en la Universidad?

Yo diría que hay que volver al tema y tratarlo desde las nuevas ópticas que le asignan un nuevo lugar. Mi fundamento ahora es el siguiente: los textos que aportamos a los distintos niveles de Secundaria no son ajenos a las teorías, conceptos, hipótesis que se utilizan en la Universidad. Por lo tanto, el problema de desconocimiento, imposibilidad de descifrar de parte del estudiantado, es la misma.

Pero me gustaría transcribir las palabras de un profesor de UDELAR, dichas el 5 de mayo de este año:

“Los individuos que vivimos en sociedad, con mayor o menor conocimiento de las mismas, suelen estar imbuidos de las teorías. De hecho, en sus formulaciones verbales de la vida cotidiana contestan a problemas cuyas respuestas, tienen de trasfondo, la base de algún elemento teórico.”

Es difícil suponer que en el mundo que nos rodea, un individuo pueda escapar, aún en la posmodernidad, a la necesidad de resolver problemas cotidianos ajenos a un entramado explicativo. Por eso es que se necesita un entrenamiento para este mundo que requiere de explicaciones complejas.

Pero podríamos argumentar aún más, que los estudiantes que tenemos en Secundaria, varios de ellos, también llegan a la Universidad. Ellos necesitan un acompañamiento que los acerque, que les genere herramientas de trabajo y de elaboración para su futuro.

Veamos al mismo profesor que, durante la misma clase agregó:

“En los inicios de una carrera, se trabaja a un nivel sencillo por el que los estudiantes se enfrentan a las teorías dadas, trabajan con su contenido en sí. Pero, a medida que transcurre la formación, esas teorías deben verse en el marco de un diálogo

entre teorías. La rivalidad o la diferenciación de problemas que suponen el recorte de un objeto”

Estas palabras parecían estar esperándome para este trabajo

¿Qué más podemos decir de nuestros lectores?

Esta pregunta pretende llegar a un punto más. Los estudiantes no constituyen una tabla rasa desde donde empiezan a leer un texto que les ofrecemos. Su ubicación en un contexto posmoderno, donde los programas televisivos que suelen mirar, generan la opinión sin pruebas, donde la relación entre personas está mediatizada y no es imprescindible hablar de las razones que me llevan a pensar sobre un tema, entre otros, son parte de las situaciones que rodean a nuestros lectores. A esta situación agregamos que no leen habitualmente, teniendo en cuenta sus propias afirmaciones.

Finalmente, entran a clase como en un túnel del tiempo donde aparecen nuevos textos que están conectados con el mundo de la academia. Sin embargo, aunque resulta paradójico, ellos construyeron un universo de qué clase de conocimiento es el académico.

A través de las pruebas diagnósticas, trato de averiguar qué concepto de Historia como disciplina han elaborado en los años anteriores. En ellas relacionan 'los hechos del pasado' con la Historia.

En un avance mayor, algunos señalan que 'los hechos del pasado tienen ubicación en el tiempo pasado específico y en el espacio, refiriéndose los mismos a un tema de la sociedad'.

Más del 70% afirman lo anterior.

Luego, hay una minoría que establece que 'el historiador necesita fuentes y que así puede narrar lo que realmente ocurrió'.

El modelo construido es un modelo epistemológico correspondiente al Positivismo. En parte, esta situación es lo que nos permite entender por qué se enojan, como en nuestro relato, cuando dos textos afirman conclusiones distintas. “¿Con cuál de

los dos textos nos debemos quedar ?” Suelen ser preguntas como ésta otra de las preocupaciones que les genera el nuevo escenario.

“¿Pero entonces, el conocimiento no es objetivo?” También ésta es una preocupación que tienen.

Estas preguntas sucesivamente, a lo largo de varios años me llevó a preguntarme ¿qué hacer?

Estaban chocando dos clases de conocimiento distintas. Esto también agudiza el problema de ser lector en una instancia como ésta.

Para esto preparé un cuadro donde se presentan algunos aspectos de la elaboración del conocimiento histórico. A partir de allí preparamos el año. Cada texto nuevo lo colocamos en relación al cuadro. Vale decir que, la representación dada oficia de trampolín desde donde se van a ir incorporando un conjunto de textos o cuerpos de sentido atribuidos. También vamos complejizando la trama elaborada por el historiador que estudiamos.

Así vamos atravesando desde la identificación del tema, su ubicación temporal y espacial, pasamos por los conceptos que se proponen del tema, la ideología que reorganiza y redistribuye los conceptos. Luego, vemos desde dónde parten estos conceptos: la pregunta que se formula el historiador y qué función cumple la misma durante la investigación.

Así nos vamos deslizando por la hipótesis y las fuentes empleadas.

En el caso del texto de Inés Moraes, luego de haber sorteado los diálogos que se expusieron más arriba, vamos tratando de usar aquel lejanísimo cuadro (que vimos a continuación de la prueba diagnóstica) para entender cómo reposicionar a la historiadora.

En ese caso, el texto se alarga, leemos toda la Introducción de la “Pradera Perdida”.

Allí se erigen todas las dificultades mencionadas anteriormente.

El tema es la economía rural en un largo plazo, desde la Colonia a 1970. Se trata de conocer cómo se conformó el capitalismo agrario particular en nuestro territorio a partir de la discusión de otros relatos historiográficos.

Tratamos de analizar la manera en que se presentan los datos, pero ahora ya podemos mencionar el vocabulario trabajado anteriormente. Los datos fueron trabajados desde una economía matematizada (Kutznetz) pero matizada por las transformaciones sociales a lo largo del tiempo. Así surge el concepto de capitalismo agrario vinculado a un ciclo biológico y climático dependiente de sus instituciones y del contexto internacional.

Los indicadores aparecen como fuentes de información creadas.

Ahora el relato aparece en una nueva red de sentidos aunque le depara saber qué ocurrirá cuando se desate la crisis del '29 en EEUU y tengamos que analizar crisis de subconsumo o superproducción y efectos previos de especulación.

Algunos apuntes finales sobre este escenario

La selección de esta clase en particular tiene como objeto mostrar los diversos problemas en acción. La confrontación a través de los diálogos puede ayudar a comprenderlos desafíos en el proceso de enseñar y de leer para los alumnos.

Uno de ellos es el texto en sí. En la revisión última que realicé sobre lo publicado en materia de Historia Nacional podemos decir que hay dos grandes grupos de textos. Por un lado, la reedición de “Historia Uruguaya” que es quien mantiene un nivel más próximo a la formación de estudiantes Secundaria. Por otro lado, encontramos textos que se califican a sí mismos como textos de divulgación como “El siglo XX. La Economía”.

En cualquiera de los dos casos el lenguaje técnico es muy importante en su uso. De hecho es cada vez más importante a nivel explicativo. Aún lo que se denomina como

“divulgación” está muy lejos de emplear un lenguaje propio para los acontecimientos de la vida cotidiana.

Esta situación la interpreto como gratificante, en la medida que las editoriales difunden aquellos textos más complejos. Por otra parte, me planteo que esta misma situación requiere de mayores mediaciones docentes.

Si esta difusión se sigue ampliando, el estudiantado deberá interactuar con los textos de manera diferente a través de la ayuda que le ofrezcamos. Es decir, no se trata de creer que la mediación docente debe cumplir un rol de sustituir la tarea de aprender del alumnado. Por el contrario, creo que debe ser un camino para exigir mayor estudio. Pero esta exigencia debe estar acompañada de pequeños bastones que permitan, al estudiante, pararse desde un lugar que le permita especular y leer. En este caso creo que traer a clase un conjunto de textos para hacer ejercicios y que el docente pueda explicar aquello que está como dado, pueden ser tareas complementarias.

Para explicitar un poco más lo expuesto: el docente puede expresar mediante otro texto, su propia explicación, aquellos términos incomprendidos por los alumnos en una primera instancia, las cadenas conceptuales que están implícitas en un texto como las ya señaladas. Recién entonces, los estudiantes estarían en condiciones de generar hábitos de lectura que les permita incorporar, aprender nuevos conocimientos.

Asimismo el relato puede dar pie para hurgar en temas tales como: la vigencia de ciertas colecciones para ser leídas por los estudiantes; la transformación de los estudiantes en una comunidad de lectores; el ámbito espacial de la clase como propicio para instaurar, registrar, propender prácticas de lecturas cooperativas.

Bibliografía citada

Carlino Paula,(2005) *“Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica”* Fondo de Cultura Económica Buenos Aires.

Chartier, Roger (2005) *“El orden de los libros”*

De Certeau, Michel (1974) *“La operación historiográfica”*

Moraes, Inés (2008) *“La pradera perdida”*

Nahum, Benjamín (1987) *“1905-1929 La época batllista”*

Ricoeur, Paul (2012) *“Escritos y conferencias”*

Zavala, Ana (2012) *“Mi clase de historia bajo la lupa”*

V. Acerca de mis malas prácticas de enseñanza de la lectura de la historia

Prof. Aracely Fernández Conze

La intención que persigo aquí, es mostrar todos mis errores en una clase que pretendía ser sobre los antecedentes de la Revolución Industrial en Inglaterra, y terminó siendo un cúmulo de desaciertos, por lo menos, en relación a dos aspectos esenciales: la formulación de las preguntas referidas a un texto de estudio y a mis prácticas para responder a las dificultades de comprensión de los estudiantes.

La reflexión sobre esos errores me permitió tomar conciencia de cómo me cuesta abandonar prácticas de enseñanza, que sé que no contribuyen a la autonomía de los estudiantes como sujetos de aprendizaje. También, me pregunté si los problemas de comprensión lectora de la historia de nuestros jóvenes no resultan –entre otros motivos-, de la ineficacia de los diseños de enseñanza.

Propongo un relato de la clase en el que se entrelazan mis decisiones, sus significados y las intervenciones de los estudiantes; interpelaré mis diseños sucesivos y propondré algunas reflexiones finales.

Contexto de la situación y algunas decisiones inapropiadas

Estábamos comenzando con la “Revolución Industrial en Inglaterra” en un grupo de 2º de Bachillerato.

Los estudiantes eran doce, por lo intenté elaborar un diseño de trabajo que contemplara la heterogeneidad de las formas de aprender. Tres estudiantes alcanzaban muy buen desempeño, cuatro tenían descendida alguna habilidad (uno de ellos, la velocidad en el procesamiento del discurso hablado y tres, la comprensión lectora). Todos se comprometían en las propuestas de trabajo en clase, por lo que no había ningún estudiante “perdido”, en el hilo conductor del curso. Ningún estudiante tenía una calificación menor a 6, y no se trataba de un grupo polarizado en su desempeño.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, seleccioné materiales de estudio de distinta complejidad para la lectura a domicilio. En esta oportunidad, decidí que trabajáramos con dos formas de explicar los orígenes de la revolución industrial más o menos típicas. La que tomaríamos como “matriz”, sería la de explicarla como el resultado de la interacción de una “triple revolución”: la agrícola, la demográfica y la tecnológica. Para esta perspectiva seleccioné textos de Hobsbawm para trabajar fundamentalmente en clase. La otra manera, sería mostrar las condiciones que favorecieron la Revolución en Inglaterra. Para esta forma de entenderla, fue que les dejé un capítulo de Hugo Licandro. El material sería para la lectura a domicilio, y actuaría de complementario a la perspectiva anterior.

Mis intenciones eran varias. En primer lugar, complejizar la causalidad y después poder observar en una evaluación escrita, cómo las habían conjugado ellos. Pero también, quería darles un material que les permitiera comprender los orígenes de la Revolución Industrial sin mi intervención en la comprensión y que pudieran hacer aportes en clase, que tuvieran origen en la lectura en casa.

La clase en la que empezamos la Revolución Industrial, comenzamos con la aproximación al concepto, y pasamos a trabajar con la revolución agrícola. Para la clase siguiente, mandé a estudiar el capítulo de Hugo Licandro.

Una vez en clase, después de pasar banco por banco, para observar que el texto de estudio estuviera subrayado, subtulado, esquematizado y/o resumido (dependiendo de la modalidad utilizada por cada uno), pude constatar que salvo tres estudiantes, todos lo habían leído de algún modo, entonces pregunté:

Cómo había cambiado la relación entre los avances tecnológicos y el conocimiento científico a lo largo de la Revolución Industrial en Inglaterra.

La respuesta refería al primero de los subtítulos de Licandro: “Los valores intelectuales heredados de la Ilustración”. La hice pensando en que por estar al comienzo del capítulo, y vincularse a algo materialmente tangible como la tecnología, la respuesta sería disparadora para la participación de los jóvenes.

La respuesta que esperaba, era simple –desde mi punto de vista-, que en una primera etapa los avances tecnológicos, en la medida que fueron los propios artesanos quienes los hicieron, el conocimiento científico casi no había intervenido. Sin embargo,

en la segunda etapa de la revolución industrial, los vínculos entre los adelantos tecnológicos y la ciencia, se habían “estrechado”- para utilizar algunos de los términos que aparecen en el relato de Licandro.

Ninguno de los estudiantes que había leído y seleccionado el relato, pudo responder.

Diseños de emergencia

El trabajo de intervención que pensé en el momento, fue pedirles que cada uno “buscara” la respuesta en el primer subtítulo: “Los valores intelectuales heredados de la ilustración”. Dado que habían leído todo el capítulo, los remití al lugar donde podían encontrar la respuesta, sin mediar ningún otro tipo de intervención. Pensé que podrían haber realizado una lectura un tanto superficial, y que volver al texto les posibilitaría “construir” la respuesta. De ese modo, descartaba problemas de comprensión lectora.

Cuando noté que habían terminado de leer todo el subtítulo, y nadie tenía ninguna respuesta posible, entonces pasé a guiar la comprensión a través de preguntas orales, que tenían la intención de identificar por párrafo, cuándo refería al desarrollo tecnológico, a los artesanos, a la ciencia, y a la transformación de sus relaciones en el tiempo.

Recién en ese momento, mientras iba formulando las interrogantes, fui tomando conciencia de la complejidad de la pregunta que había planteado al comienzo de la clase; no sólo por las relaciones conceptuales y temporales que tenía implícita, sino también por las habilidades lectoras y operaciones de pensamiento que tenían que poner en juego para la interpretación del texto de Licandro. Pero el análisis detenido de esas dimensiones vino después de la clase.

Más vale tarde que nunca dice el dicho.....

A continuación, propondré el análisis del discurso de la historia que aparece en el relato de Licandro. Para ello seleccioné dos niveles de análisis de la acción práctica, de varios que propone Paul Ricoeur. Me refiero a separar los conceptos que aparecen en el relato y luego, el encadenamiento de las proposiciones en que esos conceptos aparecen inscriptos. Al mismo tiempo, intentaré distinguir los inconvenientes que puede representar para los estudiantes, la comprensión de ciertas estructuras sintácticas de ese discurso histórico. Para ilustrar, tomaré como ejemplo, un

fragmento del primer párrafo del subtítulo: “Los valores intelectuales heredados de la ilustración”:

Los valores intelectuales heredados de la Ilustración

“Pese a lo dicho anteriormente, es obvio que el proceso de secularización de la cultura europea se hacía sentir también en Inglaterra. Y en muchos aspectos más que en ninguna otra parte; no se reflejó en movimientos intelectuales de la envergadura de los enciclopedistas y fisiócratas franceses, pero el liberalismo, el progresismo y el individualismo eran práctica cotidiana que' no necesitó portavoces esclarecidos. (...)”

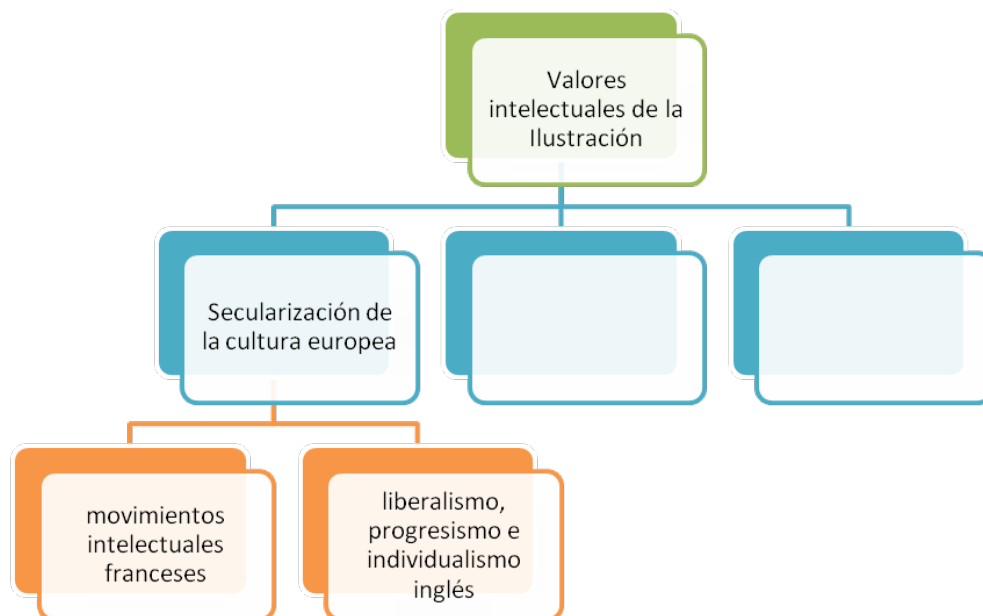
Respecto a este fragmento, comencé preguntando: **¿cuáles de los valores de la ilustración, habían estado presentes en Inglaterra?**

Aspiraba a que la respuesta fuera “el liberalismo, el progresismo y el individualismo”, para citar textualmente la parte del párrafo a la que podían apelar para formular la respuesta. Ante la falta de respuesta, pregunté: **¿cómo el liberalismo y el individualismo habían influido en los ingleses?** Entonces un estudiante respondió: “era parte de la cultura”.

Entre la primera de mis preguntas y la segunda, había una diferencia sustancial. Responder: **¿cuáles de los valores de la ilustración, habían estado presentes en Inglaterra?**, les implicaba incluir el liberalismo y el individualismo dentro del un campo conceptual más amplio: la secularización de la cultura europea, y a ésta dentro de “los valores de la ilustración”. (Ver cuadro N°1 al final de esta página).

La pregunta que formulé a continuación: **¿cómo el liberalismo y el individualismo habían influido en los ingleses?**, era mucho menos compleja para los estudiantes. Contenia explícitamente relaciones conceptuales que en la pregunta anterior las necesitaban inferir; la primera, que el liberalismo y el individualismo eran herencias de la ilustración y la segunda, que eran valores de la sociedad inglesa. Ello para detenerme sólo en los conceptos históricos que necesitaban conocer para hacer las inferencias. A grandes rasgos se podría representar así las relaciones conceptuales y espaciales que estaban expresadas en la primera oración del subtítulo:

Cuadro N° 1:



Por otra parte, el aprendizaje de los conceptos disciplinares, tiene “complicaciones” accesorias a las que implica el aprendizaje de conceptos de uso cotidiano. Aquellos, más que los últimos, requieren operaciones de pensamiento conscientes, cuya estructura depende del desarrollo cognoscitivo del joven, y de la intervención pedagógica por parte del docente. Vigotsky, nos advierte acerca de la diferencias entre la forma en cómo se van configurando unos y otros en los niños y jóvenes. Es importante que los docentes tengamos presente que la formación de los conceptos científicos se va realizando en etapas sucesivas separadas en el tiempo. A menudo los docentes olvidamos que el haber trabajado con determinados conceptos disciplinares, no significa que los estudiantes puedan inscribirlos en complejas redes conceptuales, y mucho menos, que puedan advertir esas relaciones a través de la lectura.

Si bien en clase habíamos trabajado con la Ilustración y el liberalismo, el texto de Licandro los proponía en una red de relaciones que seguramente no estaba clara para

todos los estudiantes. Aún teniendo claros esos vínculos en sus representaciones mentales, pudieron haber interferido otras dimensiones relativas a la comprensión lectora. Como por ejemplo, la comprensión que debe resultar de las relaciones entre las distintas partes del texto.

La comprensión de la macroestructura del texto.

De la diversidad de dimensiones de las que depende la comprensión lectora, aquí me voy a detener en las relativas a la macroestructura del texto, dado que es una de las dificultades más frecuentes en estudiantes de bachillerato. Significa que aún sabiendo los conceptos de ilustración y su relación con el liberalismo, no comprenden la complejidad sintáctica de los enunciados, ni de las conexiones entre ellos, por lo que no pueden interpretar las relaciones en la que los conceptos están inscriptos. A modo de ejemplo, el primer enunciado del párrafo que es objeto de nuestro análisis, comienza no sólo remitiendo a una afirmación realiza anteriormente, sino que además la relativiza: “*Pese a lo dicho anteriormente...*” Los lectores poco entrenados como suelen ser muchos de nuestros estudiantes, no suelen saber que “*Pese a..*” está relativizando lo dicho anteriormente. Aún sabiendo, para construir el significado, les implica tener la memoria de trabajo suficiente para recordar lo que se dijo antes, o la voluntad para volver a leer.

Pero además el autor introduce entre comas, una negación que tiene el objetivo de comparar la situación inglesa con la francesa: “...; *no se reflejó en movimientos intelectuales de la envergadura de los enciclopedistas y fisiócratas franceses.*” Las dificultades de nuestros estudiantes para comprender formas de estructuración sintáctica y conceptual complejas son preocupantes. Las formas de estructuración del discurso escrito del texto de Licandro, tomadas como ejemplos, le resultan completamente ajenas, aún a estudiantes de Bachillerato. Pretendo afirmar que los estudiantes aunque asociaran conceptualmente el liberalismo y el individualismo a los valores de la ilustración –lo cual no lo pude saber-, las preguntas que formulé implicaban además ---salvo la última-, la comprensión de una compleja estructura morfológica de los enunciados y las relaciones entre ellos.

Para responder a **Cómo había cambiado la relación entre los avances tecnológicos y el conocimiento científico a lo largo de la Revolución Industrial en**

Inglaterra, los estudiantes debían hacer un trabajo deductivo, para el cual se necesita comprender el hilo conductor de todos los párrafos del primer subtítulo, para luego seleccionar y relacionar semánticamente los dos últimos párrafos para construir la respuesta.

Ello suponía entender que cuando el tercer párrafo afirma: “*los primeros inventos técnicos que impulsaron la producción industrial no exigieron grandes conocimientos teóricos*”, éstos últimos refieren a los conocimientos que tienen origen en la ciencia.

En el último párrafo, podían obtener como había cambiado la relación entre la técnica y el desarrollo científico. Pero este párrafo es de estructuración más compleja aún, porque es a partir de la segunda mitad, donde podían encontrar cómo se transformó esa relación. También les requería asociar semánticamente “*estudio teórico y experimental del laboratorio*” a la ciencia o conocimiento científico, como refiere más adelante.

Esas asociaciones semánticas entre expresiones equivalentes, las hacemos los profesores, pero no suelen hacerlas nuestros estudiantes, que tienen un lenguaje lexical y sintácticamente restringido. Esas expresiones no son de uso corriente en el lenguaje oral. Sin embargo, considerando que se trató de alumnos de 2do de bachillerato, podemos oponer a lo afirmado, que son estudiantes que han pasado por la experiencia de laboratorios, por lo menos de biología, por lo que podrían asociarlos con el conocimiento científico.

Estas evidencias nos invitan a poner en tela de juicio, las interpretaciones que hacemos los docentes respecto a los trabajos de los estudiantes basados en la lectura. En este caso, y para el primer párrafo en particular, quedó muy claro que no pudieron responder a “¿cuáles de los valores de la ilustración, habían estado presentes en Inglaterra?” Pero no puedo saber si asociaban el liberalismo y el individualismo a esos valores, cuando estaban interfiriendo problemas relativos a la comprensión de la sintaxis de la oración y del texto. Cada vez que usamos textos escritos, debiéramos recordar que no sólo trabajamos y/o evaluamos saberes relativos a la historia, sino también, a las habilidades lectoras.

La comprensión de la trama del relato de la historia.

Ahora vayamos a otros problemas que pudieron interferir en la comprensión del manual de Licandro, que son inherentes al relato de la historia como disciplina. Paul Ricoeur refiere a ella afirmando que.

“Lo que aporta como propio es lo que he llamado síntesis de lo heterogéneo, para hablar de la coordinación entre acontecimientos múltiples, entre causas, intenciones y también entre casualidades en una misma unidad de sentido. La trama es la unidad literaria de esta coordinación: consiste en conducir una acción compleja desde una situación inicial a otra final por medio de transformaciones reguladas que se prestan a una formulación apropiada dentro del marco de la narratología.”

El autor de estas palabras, apoyándose en un ensayo de R. Koselleck, del libro “Futuro pasado”, plantea la hipótesis de que es en la trama de la historia en la que se opera la integración narrativa de tres momentos que la epistemología separa, la estructura, la coyuntura y el acontecimiento.

Esta breve selección que refiere a la naturaleza narrativa de la historia, donde la trama actúa como “síntesis de lo heterogéneo”, es apenas un intento de acercamiento a la complejidad del relato de la historia en particular. Suelen confluír distintas maneras de tratar la causalidad –causas, intenciones, casualidades-; cambios de escala en las formas de representarla que transitan entre la macrohistoria y la microhistoria, que articulan estructura, coyuntura y acontecimiento, con sus formas peculiares de configurar el tiempo y el espacio.

En el relato de Licandro, la temporalidad está implícita en la trama del primer párrafo: *“debe tenerse en cuenta que la primera etapa de la revolución industrial requirió unos sesenta años y en ese lapso se alteraron algunos aspectos”*. El docente, como tiene conocimientos previos sobre los orígenes de la Revolución Industrial en Inglaterra, advierte que esos 60 años están distribuidos entre el fin de S XVIII y comienzos del XIX, pero el estudiante no lo sabe.

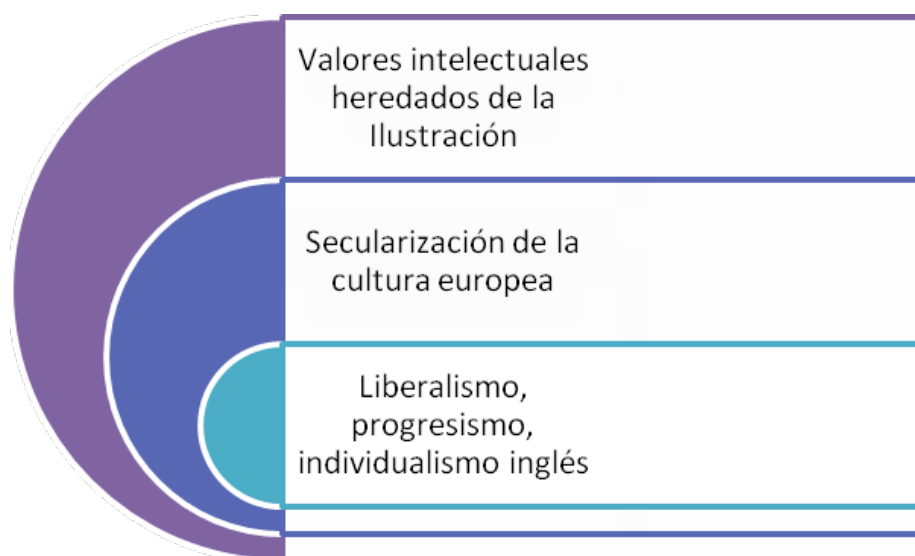
Respecto a la lectura del espacio, detengámonos en la primera oración del primer párrafo, que es objeto de nuestro análisis. Licandro, primero inscribe a Inglaterra en *“el proceso de secularización de la cultura europea”*, para luego comparar a Inglaterra con *“los movimientos intelectuales”* franceses. Ello les implicaba a los

jóvenes, la puesta en relación de tres referencias espaciales: Europa, Inglaterra y Francia y descifrar las relaciones sintácticas, para interpretar que el eje espacial del párrafo era acerca de Inglaterra.

Si volvemos la mirada nuevamente al cuadro N°1 (p.59), además de aparecer el liberalismo inglés inscripto en una red de conceptos, lo que presenta Licandro son tres escalas distintas de la historia, que van de un grado de mayor generalidad conceptual y espacial, a “poner el lente” en el liberalismo, progresismo e individualismo en Inglaterra. (Ver cuadro N°2 de la página siguiente).

Cuadro N° 2:

Escalas en las representaciones de la historia en el primer párrafo de subtítulo



A las dificultades de los estudiantes para responder a mis interrogantes, debo ir formulando preguntas que permitieran comprender “el tema y el tiempo” del párrafo, lo hicimos con cada uno de los restantes del subtítulo “Los valores intelectuales heredados de la ilustración”.

Seguimos una secuencia inductiva, de la comprensión del párrafo a la comprensión de las relaciones semánticas entre ellos, para luego contestar lo que nos proponíamos: la transformación de la relación entre la tecnología y la ciencia.

Una vez realizado todo este trabajo comprendí por qué no habían respondido ni la primer pregunta al comenzar la clase: **Cómo había cambiado la relación entre los avances tecnológicos y el conocimiento científico a lo largo de la Revolución Industrial en Inglaterra**; ni la segunda, después de comenzar a trabajar párrafo a párrafo: **¿cuáles de los valores de la ilustración, habían estado presentes en Inglaterra?** Ambas implicaban realizar individual y rápidamente todo el trabajo que hicimos en forma colectiva.

Me resulta alarmante la distancia entre lo que pretendía que hicieran y lo que podían efectivamente hacer, lo cual no puede dejar de ser sugerente de la necesaria transformación de las formas y recursos utilizados en mis prácticas de enseñanza.

Reflexiones...

¿De qué naturaleza fue el trabajo realizado en esa clase? O dicho de otra manera ¿qué enseñé? ; ¿historia?; ¿estrategias de comprensión lectora?; ¿estrategias para la comprensión de la escritura de la historia?; o “gerenció” un ejercicio de “traducción” de un relato de historia con la participación de los estudiantes dando respuesta a algunas de las preguntas que les formulaba.

Esta clase podría leerse desde distintos lugares. Por ejemplo, me plantea la pregunta acerca del rol de los docentes de historia en el aula, así como las intenciones de la enseñanza. Mis intenciones de complejizar el tratamiento de la causalidad en la historia, al mismo tiempo que transferirles protagonismo en la clase, seleccionando una lectura que creí accesible; terminó siendo una clase donde el eje estuvo situado en la comprensión lectora de un fragmento de manual siguiendo una secuencia de interrogantes por mí elaboradas. Es cierto que ello no implicó ni la ausencia de la historia, ni de la participación de los estudiantes. Pero la clase fue otra.

¿Acaso no es parte de la enseñanza de la historia que aprendan a descifrar la complejidad de su relato?

Creo que sí. Llegados a este punto, mi interrogante es otra. Se refiere acerca de la “eficacia” del diseño de emergencia por mí elegido. Me planteo la pregunta de si el diseño basado en el modelo inductivo, con formulación de interrogantes por el docente, puede considerarse un procedimiento eficaz, que una vez internalizado por los estudiantes, pueda ser utilizado para proceder ante la incompreensión de un texto. Dicho

de otra manera: ¿implica que ante situaciones similares, puedan formularse ellos las preguntas, lo que sería una muestra de internalización de estrategias de comprensión lectora? Creo que no. En primer lugar porque la enseñanza de procedimientos, implica no solamente “mostrar” como se pueden utilizar y en qué situaciones, sino la reflexión colectiva y explícita sobre ello, lo cual no realizamos.

Pero aún haciéndolo, creo que la auto-formulación de interrogantes como procedimiento de aprendizaje, depende mucho más del deseo de saber, que del conocimiento del procedimiento. Los docentes muy a menudo observamos como los estudiantes que tienen una saludable relación con el saber, se crean los procedimientos para aprender. Utilizan formas de proceder que probablemente nadie les enseñó. No obstante considero, que igual tenemos que trabajar aquellos que son esenciales para el aprendizaje de nuestra disciplina. Porque también es cierto, que ayudan a aquellos estudiantes que no son capaces de generárselas, pero que quieren aprender, al mismo tiempo que optimizan los aprendizajes de los muy buenos estudiantes.

Sin embargo, creo que lo que falló en esta clase no fue sólo la formulación de interrogantes que hice al comenzar la clase, además de la manera que procedí una vez que constaté la ausencia de respuestas. También fue un error la elección del texto de Licandro. Si la pretensión de los docentes es ir transfiriendo protagonismo a los estudiantes y que puedan ir adquiriendo autonomía para aprender la disciplina, creo que deberíamos además de enseñar adecuadamente los procedimientos para enfrentar los problemas de comprensión lectora, elegir para que estudien, narrativas estructuralmente distintas. De lo contrario, pasaremos eternamente oficiando de “traductores” de los relatos acerca de la historia.

La escritura como articuladora única del relato, como en el texto que les elegí, son formas de narrativas en formatos muy alejados de los que forman parte de la experiencia cotidiana de nuestros jóvenes. El Prof, David Staley en su artículo “Acerca de lo visual en Historia” fundamenta acerca de la importancia de que los historiadores incluyan imágenes que formen parte de la narración histórica, no como manera de ilustrar la palabra, sino mostrando aspectos que la palabra no lo puede hacer. Para ello se basa en afirmaciones realizadas por Hayden White.

Pero fundamentalmente, esos “formatos de narrativa” les son muy ajenos a los tipos de experiencias que hoy van conformando su identidad personal. El Ps. uruguayo

Víctor Guerra refiere a que la identidad en nuestros jóvenes se construye como “inscripción en la superficie”, de experiencias sensoriales que no terminan de representarse porque se caracterizan por su fugacidad, simultaneidad y multiespacialidad, entre otras. La palabra, desde su punto de vista, es el lugar al que hay que llegar con nuestros jóvenes, para que con ella den sentido y continuidad a esas experiencias y les permita construir a partir de ellas, una narrativa sensorial que configure su identidad personal. Si los docentes pretendemos que los jóvenes encuentren sentido a la historia, vamos a tener que acercar su narrativa a la narrativa sensorial que forma la subjetividad de nuestros jóvenes .

El tipo de propuesta de enseñanza por mí diseñada, desde la selección de la lectura de Licandro, hasta la que instrumenté “in situ”, diseñando una secuencia de interrogantes, forma parte de un tipo de propuesta de enseñanza que llamo “diseños de enseñanza encapsulados” en la figura del docente, por su muy baja posibilidad de ser apropiadas por los jóvenes. En este caso implicó la utilización de mi parte de un conjunto de procedimientos de comprensión lectora basado en una secuencia de interrogantes, que implicaban como vimos, tener conciencia de la complejidad de las relaciones conceptuales, del significado de las estructuras sintácticas y de las relaciones semánticas entre expresiones equivalentes. Por lo que creo que el procedimiento utilizado ofició mucho más de traducción del relato, que de ejemplo para “salvar” problemas de comprensión y por lo tanto, con muy bajas posibilidades de ser apropiado por los estudiantes.

Bibliografía citada

Alliende, F. - Condemarín, M; A. (2002). **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo**, Editor Andrés Bello, Chile.

Guerra; V (2005). **Sensorialidad, transicionalidad y simbolización en el vínculo temprano y en la adolescencia. ¿Nueva subjetivación, nuevas patologías?** Conferencia dada en la Coordinadora de Psicólogos el 12 de abril de 2005. Disponible en: <http://www.psico.edu.uy/novedads/guerra01.pdf>.

Moreno, C. (coord) (1998) **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y la aplicación en la escuela**. GRAO, España.

Ricoeur, P (1977). Introducción a Ricoeur, P ; Tiffenau; D (éds). **La sémantique de l'action** ; Editions du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Paris. Traducción de Ana Zavala.

Ricoeur, P (2004). **La memoria, la historia, el olvido**. FCE, Argentina.

Staley, D. **Acerca de lo visual en Historia**, Revista Digital de Historia Iberoamericana, Año 2009, Volumen 2, Núm. 1. Disponible en: http://revistahistoria.universia.cl/pdfs_revistas/articulo_87_1250114515635.pdf.

Anexo

Licandro, H (1979). “Los cambios económicos y sociales en el S XIX. Cuadernos de Estudio, Serie Historia Universal, N° 25, Cincel-Kapelusz, Madrid, 16-18.

LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL EN INGLATERRA

Si se analiza la situación de los dos países europeos más desarrollados, Francia e Inglaterra, podría extrañar que la revolución industrial se iniciara en esta última. Si los factores determinantes hubiesen sido el número de habitantes, el desarrollo científico e, incluso, el desarrollo de grandes manufacturas, Francia estaba en mejores condiciones. Tenía un mercado interno potencial de 25 millones de habitantes frente a los 10 millones de Inglaterra. La educación científica francesa era superior, estimulada tanto durante el absolutismo como durante la Revolución y el Imperio, de modo que la investigación teórica se aplicase a técnicas útiles en las manufacturas. Por el contrario, la educación inglesa era fundamentalmente humanística, salvo la impartida en los institutos escoceses, donde había una enseñanza científica moderna. En cuanto al desarrollo de las manufacturas, las francesas estaban más cerca de las fábricas modernas que las inglesas, por el grado de organización, dimensión y concentración de operarios.

La prioridad inglesa se explica por la conjunción de una serie de factores excepcionales que sólo se dieron en Inglaterra, entre los años 1780 y 1830; conjunción que le permitió el arranque inicial y la ventaja de ser vanguardia. A continuación se analizan dichos factores.

Los valores intelectuales heredados de la Ilustración

Pese a lo dicho anteriormente, es obvio que el proceso de secularización de la cultura europea se hacía sentir también en Inglaterra. Y en muchos aspectos más que en ninguna otra parte; no se reflejó en movimientos intelectuales de la envergadura de los enciclopedistas y fisiócratas franceses, pero el liberalismo, el progresismo y el individualismo eran práctica cotidiana que no necesitó portavoces esclarecidos. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que la primera etapa de la revolución industrial requirió unos sesenta años y en ese lapso se alteraron algunos aspectos: Inglaterra remontó la desventaja en cuanto a educación y desarrollo científico; las universidades inglesas se inspiraron en las escocesas, impusieron el estudio de las ciencias, y así, durante ese período inicial, se intensificó la relación de éstas con la industria.

De esta manera asume toda su importancia la herencia intelectual del Iluminismo. Se trataba, sobre todo, de una revolución en el instrumental intelectual que, aplicado en sus orígenes al campo de la astronomía por Newton, invadirá todas las ciencias, desde la economía hasta la biología. Esta manera de pensar, inaugurada en la Europa Occidental, implicaba la certeza de que la riqueza de los hechos naturales podía ser reducida a principios generales, cada vez más reductibles a fórmulas matemáticas.

Ahora bien, los primeros inventos técnicos que impulsaron la producción industrial no exigieron grandes conocimientos teóricos ni incluso la intervención de los científicos. Fueron, generalmente, obra de ingeniosos artesanos ocupados directamente en la solución de problemas nacidos en el taller. Fue el caso de la transformación de la hulla en coke debida a un obrero cuáquero, a principios del siglo XVIII. Del mismo modo, la futura máquina de vapor que inventaría Jaime Watt en 1769, fue el perfeccionamiento de una serie de innovaciones previas ideadas por simples operarios; incluso la idea del balancín es atribuida, posiblemente de manera legendaria, de un niño, Humphry Potter, que la había imaginado para aliviar su penosa tarea en una mina.

Pero a medida que se desarrolló la nueva economía industrial fue necesario resolver los problemas que plantearon fenómenos como el calor y la electricidad. Entonces se mostró en toda su eficacia aquella búsqueda incesante por cuantificar los fenómenos naturales. En aquella primera etapa, las fuerzas desarrolladas por el vapor promovieron la formulación matemática de las propiedades de los gases, y esto sólo lo podían hacer los científicos. El estudio teórico y experimental del laboratorio estrechó

vínculos con las necesidades prácticas de la industria. Gracias a la ciencia, los adelantos fueron más rápidos y quedó confirmada su superioridad frente al lento método artesanal de la prueba y el error. Es recién a partir de esta afirmación del conocimiento científico y de su rápida aplicación a la técnica y la industria que Europa pretenderá tener una cultura superior a la oriental.

VI Reflexiones finales:

Algunas consideraciones para el diseño de prácticas de enseñanza

Nuestro propósito, a modo de cierre de este trabajo, consiste en explicitar aquellos aspectos prácticos a tomar en consideración en el diseño de actividades de enseñanza de la lectura y escritura disciplinar. Esos aspectos serán ilustrados sintéticamente con el relato de experiencias de enseñanza. Ello lo haremos en dos modalidades, una versión abreviada, que aparecerá en el cuerpo de este texto, y otra versión extendida, como anexos al final. A través de este apartado buscamos mostrar en pocas palabras algunos trabajos prácticos con sus respectivos fundamentos.

Estas consideraciones que a continuación describiremos son sugerencias que no tienen porque ser aplicadas en forma simultánea. Vale decir que cada una de nosotras las fue descubriendo a lo largo de los años, y fuimos constatando su pertinencia en la práctica. Para aplicarlas, el profesor necesita estar convencido de llevarlas adelante, y puede desplegar nuevos hallazgos de las mismas.

- ***Propuestas de lectura y escritura que motiven a los estudiantes:*** se sugiere dar participación a los estudiantes en el diseño de la propuesta de trabajo, ello les permite sentirse parte de la creación de saberes. También es importante dar la posibilidad de hacer público lo aprendido. Suele entusiasmar a los estudiantes, la pregunta-problema, lo polémico, asumir el lugar del investigador, y dar a conocer su trabajo entre los iguales, en la institución educativa, o en una red social.

El relato oral del docente planteando temas posibles, los debates y problemas posibles en torno a un tópico, y dando posibilidades de elección de los mismos a los estudiantes, así como brindar variedad de posibilidades para presentar lo indagado y darlo a conocer, suelen ser motivadores de las prácticas de lectura y

escritura de los estudiantes. Asimismo es muy importante la predisposición del profesor a escuchar las propuestas de los estudiantes, porque dan sentido a sus acciones y guían el trabajo docente.

Las tareas pueden tener distintos grados de complejidad, dependiendo del momento del año lectivo, grupo o estudiante. Se sugiere comenzar por tareas poco ambiciosas pero que sienten la bases para otras de complejidad creciente. Por ejemplo, a comienzo del curso, una tarea que les resulta estimulante es proponer la búsqueda de sitios de lectura de textos, videos, documentales para la primera unidad del curso, y elaborar un listado de direcciones, acompañadas de no más de dos párrafos, donde los estudiantes presenten el sitio y recomienden su visita. Esta tarea exige indagar en cada uno de esos sitios, su naturaleza, autoría, posibles destinatarios, entre otros aspectos.

Construir una frase entre todos. (Prof. Alma Domínguez)

Desarmar, construir, volver a construir, es el proceso que conduce a la escritura misma. En este sentido he diseñado dos propuestas a nivel de primer año liceal que convoca al armado de una frase: Una de ellas es una frase extensa que refiere sobre el valor de la historia, el oficio del historiador y la importancia de las fuentes. La frase está escrita en cursiva, contiene palabras, un verbo, y signos de puntuación tales como: punto, coma, punto y coma, dos puntos, tres puntos. Obviamente que por ser una frase tiene varias oraciones, por eso hay mayúsculas y minúsculas, y además hay palabras que ofician de nexos y de conectores. Cada palabra que forma la frase está escrita en papel de colores y recortada. Ofrezco a cada estudiante un cartón de color que contiene una palabra, o signo de puntuación, donde a partir de él, todo el grupo deberá descubrir que frase se puede formar. Cada alumno da vuelta el cartón ve la palabra y trata de ir conectando su palabra con la del otro compañero, y la pega en el pizarrón. Así visualizan la continuidad del texto a elaborar entre todos. Esta actividad es muy rica en la construcción misma de la oración, pues requiere saber de la especificidad de la lengua y en el contenido de la asignatura, pero además se necesita estar atento a cómo puede seguir la frase que se esconde en cada papel de colores.

Para hacer la actividad construí un texto integral, y luego escribí cada palabra en un papel de colores, busqué a propósito que los colores no estuvieran relacionados. Vale

decir, que los estudiantes se impresionan, cuando reciben el papel de color, siempre preguntan sobre lo que hay que hacer. Algunos a medida que va ocurriendo la dinámica de clase, se van dando cuenta del sentido, y se van motivando. El todo del texto, y cada una de las partes del mismo, ofrece serias dificultades. Lo que he podido descubrir de esta actividad, es que cada grupo rearma la frase a su manera, y le encuentra su coherencia. En primer año, tiene un gran efecto en los estudiantes, algunos se colocan como organizadores y van dirigiendo espontáneamente la continuidad del texto.

Otra de lo que he instrumentado es el valor de un ahorcado, proporcionando muy pocas letras, y haciendo que adivinen el título de la clase. Esta actividad ejercita la anticipación, pero además colabora en la resolución de los errores ortográficos, porque a veces anticipan y pierden por desconocimiento de la lengua madre.

La investigación acción (Prof. Alma Domínguez)

El contexto de la invención

Después de años de trabajar en el Ciclo Básico, y de analizar las estrategias de lectura y escritura quise trasladar esa experiencia al bachillerato, pensando que iba a generar un verdadero espacio de encuentro. Pero me encontré con una fuerte resistencia. Los alumnos no se enganchaban, solían no hacer la bitácora, y no le encontraban sentido. Lo que para primer año era una algarabía y generaba competencias para ver quien leía, en quinto produjo apatía y desgano que se mostraban clase a clase. Me sentía mal, no entendía tanta diferencia, los pocos que hacían bitácoras lo hacían por obligación, sentí que el instrumento de evaluación no había sido apropiado por los estudiantes. En el camino de regreso del liceo a casa, meditaba al respecto, debía buscar una vuelta, porque los chicos no solo se aburrían sino que no estaban estudiando y las clases se centraban en mi figura.

Fue entonces que pensé en crear un instrumento de evaluación que tuviera la lectura y la escritura como centro y en la que se motivara al alumno para que se sintiera protagonista.

Pensé en incorporar a la clase la historia de las mentalidades, para que los estudiantes pudieran pensar, leer y escribir respecto de los cambios y las permanencias a través de las sociedades en su espacio-tiempo.

La propuesta estaba basada en la investigación acerca de un tema de elección semilibre, entre un temario proporcionado por mí. Luego de este espacio de motivación para despertar el interés del grupo, se pasaba a la “acción”, en la cual debían generar una obra, plasmada en diversos formatos; desde la representación teatral y la entrevista a sujetos del tema que consideraban, hasta la producción de documentales o videoclips entre otros.

El concepto de investigación que uso en este trayecto está basado en la búsqueda de la información necesaria para la comprensión de la lectura, teniendo como bibliografía de fondo la *Historia de la sensibilidad* de J.P.Barrán y la *Historia de la vida privada* de Philippe Ariés y Georges Duby. Los temas proporcionados eran “la belleza”, “la muerte”, “el carnaval”, “la violencia”, “la educación”, “la influencia histórica de la Iglesia Católica” y “el rol de la burguesía”.

Los alumnos tenían que conocer el marco histórico europeo de los siglos XVIII y XIX, para poder comparar con otro tiempo histórico, fuera el presente u otro a su elección.

El proceso de investigación que debía realizar los estudiantes estuvo compuesto por varias etapas, la primera de relevamiento de información, de búsqueda de materiales, y de hallazgo de los problemas. El alumno debía conocer qué deseaba investigar y dónde encontrar la información sobre el tema. Esta etapa une las partes conceptual, metodológica y actitudinal. En esta última incluyo lo vincular-afectivo, ya que los alumnos debían tener claro con qué compañeros se relacionarían para desarrollar su tarea, era parte de la consigna la formación de grupos estables para trabajar durante todo el año. La propuesta apuntaba al compromiso y al valor de construcción de equipos de trabajo, en los que cabía la posibilidad de asignación de roles, en las tareas de planificación de las actividades, la administración del tiempo y la comunicación del grupo escolar con otras personas. Cuando necesitaban entrevistas, insumos como las llamadas telefónicas, transporte a lugares lejanos, caso de la Biblioteca Nacional y los

cementerios de Montevideo, algo a ser destacado por tratarse de alumnos que cursaban en el Liceo N°1 de Las Piedras Manuel Rosé.

Dentro de lo metodológico exigí a los grupos que crearan una cuenta de Edmodo para maximizar la comunicación con el resto del grupo y conmigo. De esta manera, las dudas que surgiesen en un grupo, y que tal vez fueran compartidas por otros subgrupos, podían encontrar soluciones con el uso de esta herramienta informática. También en lo metodológico debían adquirir el procedimiento de construcción de conocimiento, con la lectura de los historiadores propuestos y la elaboración de un plan de trabajo investigativo, por medio de la presentación de avances.

Respecto de la diagramación del trabajo, constaba de un título creativo, que sedujera al futuro lector. Una introducción que presentase y explicara las líneas generales del trabajo. En la fundamentación debían incorporar conceptos tomados de la bibliografía trabajada, explicando el por qué del escrito. Exigí que los alumnos generasen preguntas respecto de la temática abordada, con las posibles respuestas a las mismas. Estas preguntas, en algunos casos, llevaron a la división en capítulos del trabajo final, y a los subtítulos usados para los mismos. Por último debieron presentar reflexiones finales, así como un índice y bibliografía.

La segunda etapa de este proceso de investigación consistió en una propuesta de taller, donde la clase se transformó en un laboratorio de lectura y escritura de la historia. En las primeras clases percibía el desorden, la ansiedad y la incertidumbre de no saber si se cumplirían sus metas ni saber cómo llevar adelante el trabajo planteado. A lo largo del año, en las instancias de taller, con la construcción de los subgrupos y la adquisición de conocimiento y de información basada en la investigación, el trabajo se mostró más ordenado y encauzado hacia esa meta primera, ahora visible y más delimitada.

Una tercera etapa fue la de la concreción de la escritura, elaborada en base al enriquecimiento logrado en los talleres y de la interacción por medio de mails y Edmodo, permitieron la reciprocidad de los escritos de cada subgrupo. La intervención de los compañeros de otros subgrupos enriqueció los trabajos y ayudó a su corrección en la instancia de debate virtual.

La cuarta etapa constituyó la acción propiamente dicha, en donde verifiqué la mayor creatividad por parte de los alumnos. La acción es la construcción de un objeto que simbolice el aprendizaje, una “obra” que demuestre la aplicación de los conocimientos y su actualización.

La quinta etapa consistió en una exposición oral, frente a todo el grupo, respecto de los procesos vividos durante el año, y la presentación de la acción, el objeto construido por cada subgrupo.

Mientras pensaba en la elaboración de esta investigación-acción, me surgieron las siguientes preguntas: ¿Cómo llevaré a cabo esta planificación? ¿Con qué estudiantes puedo contar para esta propuesta? ¿Qué grado de compromiso generará el trabajo? ¿De qué recursos dispongo? ¿Qué espacios habilitaré para la realización de la tarea?

En todo momento tuve claro que debía imponer el espacio y tiempo de elaboración de la actividad. En acuerdo con los estudiantes fui instaurando la hora a la que denominamos “taller”, donde los estudiantes debían llevar sus materiales para realizar la producción escrita y la lectura para la investigación. El ‘taller’ fue un espacio de asesoramiento, de puesta a punto, de aclaración de dudas, de debate entre los estudiantes, y también fue de lo otro, estudiantes que se olvidaban de traer los materiales y allí se recurría directamente a la biblioteca del Liceo. Fue tan importante esta instancia que en el año 2011, los estudiantes llegaron a colaborar con la biblioteca del liceo Manuel Rosé sacando fotocopia a los libros de Aries y Duby, pero además por una partida de Secundaria se compró nuevos libros de Historia de la Sensibilidad. Destaco que los libros se traían a clase tal una biblioteca móvil.

La insistencia de construir en clase el espacio taller fue fundamental para concretar la tarea. Este paso es el que habilita el resto, y para mí significó un importante termómetro para ir viendo que se estaba produciendo en cada grupo.

También me dí cuenta que con solo horas quincenales de ‘taller’ en clase no daba el tiempo suficiente, entonces pedí horas de apoyo de consulta, en algunos casos horas puente libre que tenía dentro del liceo y entonces estaba a disposición en la biblioteca. También solicité a dirección el canje de las horas de coordinación por horas de tutoría o

de apoyo. Hubo un importante compromiso entre los estudiantes que estaban deseosos de la exoneración, pero a medida que sintieron gusto por la tarea, más generaron en esforzarse para concretar la investigación acción. Una de las cosas que descubrí, fue la ayuda que significa para el docente los entornos virtuales, allí, alumnos más reservados y de menor participación establecen contacto expresando sus dudas. En anexos desarrollaré el marco teórico de la propuesta y los encuentros y desencuentros con los estudiantes.

- ***El acompañamiento del docente de los procesos de lectura y escritura.*** Cuando convenimos con el o los estudiantes la tarea a realizar, es importante que acompañemos el proceso de búsqueda y selección de lecturas, conviene sugerir formas de lectura para la etapa de selección, y otras formas, para la etapa de búsqueda de respuestas. El comienzo de este trabajo tiene que ser en clase con las computadoras personales o en la sala de informática, luego puede extenderse a otros espacios reales o virtuales, ser individual o cooperativo. Significa que tenemos que trabajar algunos criterios para buscar y seleccionar sitios en Internet, sugerir aquellos que los docentes conocemos; visitar la biblioteca del liceo, barrio o municipio para conocer el funcionamiento y disponibilidad de recursos para el aprendizaje. Proponer formas de lectura rápida, como buscar palabras clave o fechas que les permita discernir a los estudiantes si lo encontrado les puede ser útil. Los estudiantes suelen manifestar dificultades para encontrar lecturas para la elaboración de las tareas, sin embargo, el problema es que aspiran a encontrar justo lo que necesitan. Mostrar cómo leer para encontrar pistas que les permitan elaborar la respuesta, es un trabajo que hay que hacerlo en instancias presenciales con el acompañamiento del docente.

Es aconsejable habilitar la lectura y la escritura en entornos digitales o de forma tradicional según lo prefiera el estudiante. La lectura lineal del manual, libro o fotocopia; o en hipertexto, lectura de representaciones visuales y/ o audiovisuales, deben ser elegidas por los estudiantes. Las prácticas de lectura y escritura son culturales, y no es menor la incidencia de los soportes, dado que condicionan las formas de realizarlas. No obstante, los docentes debemos acercarnos a otras maneras de abordar esas prácticas, sobre todo cuando entendemos que pueden resultar facilitadoras de los

aprendizajes. A modo de ejemplo, debemos mostrar cómo la lectura de medios visuales y audiovisuales facilitan la adquisición de conocimientos previos que facilitan la lectura de textos escritos; del mismo modo que la escritura en entornos digitales facilita la reescritura.

- ***El diseño de los recursos sugeridos para la lectura.*** Desde el punto de vista formal, son facilitadores de la lectura, los textos con letra grande, interlineado amplio e imágenes intercaladas.

El manual como atractivo (Prof. Aracely Fernández)

A los docentes de historia, que hemos estudiado y aún seguimos formándonos con libros, muchos de los cuales son largos relatos explicativos de letras pequeñas y distanciados subtítulos, nos cuesta comprender la importancia del diseño de los materiales de estudio para nuestros estudiantes.

Los manuales españoles les suelen resultar muy atractivos. Recuerdo la primera vez que había diseñado una actividad para resolver con Tiempo 4, en un 4to año del Liceo N° 26. Les pedí a los estudiantes que me acompañaran a buscar los manuales a la biblioteca del Liceo, porque teníamos uno por estudiante. Cuando los distribuimos, me asombró cómo se mostraban entre ellos los mapas, esquemas, gráficos, fotografías que iban descubriendo. Ellos no dejaron de buscar en los manuales aquello que los impresionaba, ni yo dejé de observar cómo los experimentaban. Entonces les dije que lo que restaba de la hora de clase la dedicaríamos a mirar los manuales y que la actividad quedaba para la próxima. Me pareció valioso que los hojearan con curiosidad, que compartieran lo encontrado, que los manuales fueran un motivo de acercamiento al compañero/a. Todavía faltaba, cómo los utilizaríamos para aprender historia. Ese otro encuentro lo fuimos haciendo a lo largo del año lectivo, pero la instancia de la presentación había resultado muy buena y constituyó la puerta de entrada a los manuales para aprender la disciplina.

Cuando proponemos una tarea de búsqueda y selección de fuentes de información por los estudiantes, los docentes aprendemos sobre los formatos que les favorecen los aprendizajes. Algo similar sucede con los recursos audiovisuales. Recuerdo cuando comenzábamos en el 2010 a trabajar con la I Guerra, me advertí

seleccionando un documental de los antecedentes con imágenes registradas a fines del siglo XIX y comienzos del XX, donde el relato que hacía énfasis en las relaciones internacionales, no aparecía organizado en subtemas. Cuando una estudiante me mostró el video que le había resultado claro para comprender el mismo, comprendí qué lejos estaba mi selección de sus formas de leer y conocer. Seleccionó un audiovisual diseñado por Practicopedia, que utiliza imágenes dibujadas y un relato que estructura en subtítulos las causas de la I Guerra.

De esta experiencia también aprendí, que no tenía que descartar el documental que había elegido, pero que muy probablemente, le resultara interesante sólo a algunos estudiantes. Ofrecer distintos formatos de acceso a la información, donde los docentes y estudiantes participemos en la selección, es la manera de otorgarles un rol relevante en la gestión de sus aprendizajes, además de ofrecer distintos recursos para distintos estilos de aprendizaje. Los materiales de estudio únicos, para acercar a los estudiantes a los saberes disciplinares, excluyen, sin proponernos, a muchos de ellos del aprendizaje de la historia.

El texto y su maleabilidad (Prof. Elisa Gómez)

La experiencia realizada en 2011 fue bastante aleccionadora sobre la influencia que tiene [además, la estructura que adquiere la narración histórica] los soportes materiales.

En este caso, el texto seleccionado fue “Los procesos de estructuración capitalista. Desde la 1° Guerra Mundial a los inicios del siglo XXI.” los autores: Cristina Lucchini, Juan Ferrante y Roberto Mínguez.

Éste es un texto de 118 páginas, sus capítulos tienen una extensión de 15 páginas promedio, ellos se encuentran subtitulados, su tipografía es buena por su tamaño. En cuanto al contenido, el mismo está diseñado con el vocabulario técnico de la disciplina, responde a las diversas teorías interpretativas del capitalismo, las explicaciones son de corte estructural acerca del capitalismo y se acompañan de buenos ejemplos, muy concretos y descriptivos (como ocurre con la fábrica de Ford). Por lo tanto, el texto se ofrece con un cierto equilibrio que responde a componentes complejos como son el vocabulario, las teorías y su presentación con citas y con elementos básicamente

anecdóticos. El texto además fue solicitado para que se incorporara a la biblioteca del liceo.

Es un texto que cumple con las temáticas del curso. Ellas están concentradas en este único texto.

La distribución en capítulos cortos que se corresponden con la periodización de los historiadores es una estructura material acorde a las necesidades de un novel lector.

- ***Diseño de actividades de lectura.*** Este aspecto justificaría un trabajo sólo para este tema, no obstante, tomaremos aquello que no debería dejarse de tener en cuenta en un diseño curricular que priorice la enseñanza de la lectura. La preparación de la actividad tiene que permitir: conocer a los docentes cómo leen los estudiantes; a los estudiantes, les debe permitir reflexionar sobre cómo leen y cómo gestionar su lectura; las propuestas tienen que permitir lecturas en diversos grados, y para distintas funciones (leer para seleccionar fuentes de información, leer para contar, leer para escribir, ...) y esas actividades también, deben permitir mostrar a la lectura como un diálogo entre el texto y el lector. No significa que cada actividad apunte a todos estos propósitos al mismo tiempo, sino que podamos diseñar una diversidad suficiente de propuestas, que apunten por lo menos, a uno de esos objetivos por vez.

Las prácticas escondidas y su posible visibilidad (Prof. Elisa Gómez):

Lo que se expone es una actividad de lectura, en la que ésta es entendida como: “una situación de lectura como parte de una secuencia de enseñanza en la que se articulan diversas acciones, y así se propicia la circulación de las distintas ideas que tienen los alumnos” (Espinoza, 2009: 141).

Esta actividad se proponepara utilizar el texto mencionado más arriba “Los procesos de estructuración capitalista”. [Conviene volver a explicitar el texto]

Se propuso la secuencia que sigue:

Al empezar el curso de 6º, empezábamos por los temas de H. Universal y utilizamos el primer capítulo del libro y de él: La primera posguerra y La década del '20.

La secuencia de lectura empleada fue la siguiente: 1) los primeros días habían sido utilizados para analizar la 1ª Guerra, de manera que se había formado un vocabulario que le permitiría acceder al texto libro; 2) Luego pedimos que leyeran en casa los subcapítulos mencionados 3) A la clase siguiente le pedimos a un alumno que estableciera las ideas fundamentales del texto; 4) luego solicitamos a la clase en general que indicaran qué expresiones, oraciones no se habían entendido y que explicitaran en qué consistía la dificultad.

Esta pequeña secuencia nos permitió verificar en forma oral cuánto del análisis previo(es decir de lo relatado sobre la 1ª Guerra) se había comprendido. Por otra parte, las dificultades de vocabulario y expresiones técnicas se hicieron notar cuando se les solicitó que lo expresaran. Este simple ejercicio además nos permitió generar un vínculo más estrecho con los estudiantes al darle un espacio en el aula a lo no comprendido en la lectura en soledad. A nosotras nos permitió observar las técnicas que emplearon de estudio ya que les preguntamos también cómo lo habían hecho(cómo habían leído). Así, especificamos las reglas de cómo debían leer los textos que suponen un conocimiento disciplinar.

¿Europa en 1945? (Prof. Aracely Fernández)

Mi intención fundamental con la actividad de lectura propuesta para 4º, era que los estudiantes experimentaran a la lectura como una indagación al texto que supone la comprensión de todo el texto, conocer el contexto del tema al que hace referencia, así como, el establecimiento de hipótesis por parte del lector. Para la actividad de lectura seleccioné la presentación al capítulo del mundo de la II posguerra que realiza Antonio Fernández en el manual Cronos: historia del mundo contemporáneo.

Entonces elaboré la siguiente propuesta:

1. Si consideras la frase: “Era el momento de...”

1 ¿De qué?

2. ¿Para quiénes? Fundamenta por qué llegaste a esa respuesta. ¿Qué otras respuestas consideraste? ¿Por qué las desechaste?
3. Enumera las características del mundo de posguerra
4. ¿Estás de acuerdo con el título? En caso negativo, propone uno alternativo.

La parte más desafiante de la propuesta era la 1.1 y la 1.2. La primera contenía una trampa. Tomaba una frase textual del primer párrafo, y aparentemente todo lo que debía hacer el estudiante era copiar lo que seguía. Sin embargo, el párrafo segundo retomaba el tema y mi intención era ver si ellos lo percibían. En general, no lo vieron. La respuesta a la interrogante 1.2, admitía varias respuestas correctas, alguna de las cuales no estaban en el texto, pero podían ser incluidas si conocían el contexto de finalización de la II Guerra. Por lo tanto, a mi me permitía evaluar si podían aplicar lo ya trabajado para enriquecer la respuesta, al mismo tiempo que trabajar con ellos, la importancia del contexto del tema al que refiere el texto en la comprensión de la lectura. Lejos de resultarles una propuesta desequilibrante, la tarea de plantear varias respuestas adecuadas al contexto les entusiasmó y posibilitó explicitar a la práctica de leer como un diálogo con el texto que exige el compromiso del lector.

En el Anexo 3 analizo más detenidamente esta propuesta en clave comparativa con otra posible propuesta en relación al mismo texto, con la intención de mostrar cómo las tareas que diseñamos los docentes contienen teorías implícitas sobre la lectura.

- ***Diseño de actividades de escritura.*** Para este ítem vale la misma salvedad que para las actividades de lectura. Tomaremos sólo aquellos aspectos que consideramos muy importantes en un diseño curricular que tome a la escritura disciplinar como contenido transversal. El profesor cuando diseña la tarea de escritura debe pensar en el sentido que le otorga el propio estudiante a dicha acción. al mismo tiempo, que es aconsejable que refieran a instancias de comunicación real. Un ejemplo de ello lo representa el dictado. Para el alumno cuando el docente dicta, es un momento de mucha importancia, está convencido de su relevancia, y entonces baja la cabeza y escribe. La actitud corporal en el dictado es interesante observarla. A veces juegan a que se pierden, es una buena forma de resistir al viejo concepto “la letra con sangre entra”. El dictado es el gesto que refiere más literalmente y simbólicamente al poder docente. El dictado es una instancia usada por algunos docentes y criticada a la vez. Hemos sentido cierto

discurso lleno de culpa porque se ha usado el dictado en clase, y también porque no decirlo un uso del dictado como forma de castigo `había mucho desorden en clase y pasé la hora dictando`. El dictado es una forma también que tiene el estudiante de asegurarse los conocimientos, de que la información está al alcance de su mano, en su cuaderno. Además tiene el plus de ser la expresión literal de las palabras de su docente. Hay un valor encerrado en esta acción que el docente no debe dejar pasar. Por ejemplo, hemos constatado que proponer actividades de escritura para preparar evaluaciones escritas y/o para ser publicadas en una cartelera grupal o liceal, en un blog institucional o disciplinar, posibilita que el estudiantes resignifique la escritura. Así el estudiante toma conciencia de que la escritura es un proceso de producción singular y complejo que requiere su planificación o pre escritura (el borrador o guión previo), la escritura propiamente dicha y la reescritura. Y en todo este proceso el alumno se sintió participe de la construcción del conocimiento. Crear entonces instancias de elaboración y corrección de borradores, es necesario. Los relatos sobre la historia contemplan la explicación/comprensión del tiempo pasado, la construcción escrita de la trama histórica debe ser enseñada. Podemos comenzar con la práctica de escritura en clase, con propuestas que les resultan estimulantes, tales como dar cuenta de lo que les gustó o llamó la atención sobre fragmentos de películas o documentales trabajadas en clase, para luego proponer la práctica de elaborar respuestas que exigen conocimientos disciplinares previos adquiridos a través de la escucha y/ o lectura.

Una práctica en la que suelen involucrarse los estudiantes es en la reescritura de alguna de las respuestas de la evaluación escrita en las que su desempeño no fue aceptable. Esta instancia puede proponerse como una de las maneras de corrección del escrito. Se le solicita que elijan una pregunta para que pueda ser su reescritura tutorada por el docente y corregida en el marco de una o dos clases. Si se propusiera la reescritura de todo el escrito, los docentes multiplicamos las instancias de corrección y la práctica termina descartándose por su propio peso. Este trabajo puede proponerse en forma colaborativa y es aconsejable que pueda calificarse, lo que contribuye a que los estudiantes le encuentren sentido.

Con más frecuencia he trabajado con distintas propuestas de preparación de la escritura de una evaluación que luego viene a escribirse a clase sin los materiales a la vista.. A modo de ejemplo, en 2º de bachillerato, planteo un tema de evaluación un mes antes, y fijamos además del día en que tendrán que escribirlo, dos módulos más, uno para diseñar los aspectos que consideran que no pueden faltar, es decir, la planificación previa de la escritura; y otro momento, para la corrección de borradores y reescritura. Es decir, que exige la realización de parte de la tarea de escritura a domicilio. Este proceso les permite interiorizarse sobre la complejidad del proceso de escritura con la tutoría del docente. Los desempeños suelen mejorar en la gran mayoría de los estudiantes.

Una vez transitada esta instancia, propongo para otra evaluación, que los estudiantes en grupos de no más de dos, acoten el tema a proponer en el escrito mensual, profundicen en la indagación de lecturas, planifiquen la escritura y reescriban los borradores. También fijamos dos instancia previas a la escritura en clase, para acompañar el acotamiento del tema, sugerir y ayudar a buscar lecturas y corregir borradores. En el 2014, esta propuesta se las propuse con la Revolución de Independencia en el Río de la Plata (1810-1820). Eligieron desde temas tradicionales tales como el Congreso de Abril, hasta algunos otros en los que los docentes no solemos profundizar, como la batalla de Las Piedras o la Invasión portuguesa (1816-1817). Esta práctica facilita el involucramiento del estudiante, que no va a estudiar todo el proceso para la evaluación mensual, sin embargo, aprenden a acotar un tema, a buscar bibliografía, a decidir qué aspectos tendrán que tratar, a leer en forma selectiva ajustada al tema y a presentarlo a través de la escritura sin ningún material a la vista. En las tareas con este formato, la evaluación incluye a todo el proceso, además del resultado final.

Anexo 1

Prof. Aracely Fernández: **El blog como espacio de construcción de saberes**

1- ¿Cómo llegué al blog? ¿Cómo lo usamos?

El blog nace en marzo de 2010, de mi necesidad de tener un espacio de comunicación con los estudiantes que trascendiera el aula. Podría decir que perseguí propósitos convencionales y otros, menos corrientes en los docentes. En relación a los primeros, vi al blog, como un espacio virtual donde explicitar la forma de trabajo, dar

a conocer el programa previsto, y los manuales sugeridos. También, un lugar donde dejar a disposición de los estudiantes fuentes de estudio de distinta naturaleza (textos, audiovisuales, links de interés, entre otros).

Pero sobre todo, pensé al blog como un espacio para la creación y publicación de materiales de estudio por parte de los estudiantes: que pudieran seleccionar, escribir y compartir con sus compañeros recursos didácticos sobre el tema de trabajo, pero también con un público amplio interesado por el tema, dado que sus producciones en el blog son públicas.

Para estos propósitos, creé tres blogs, uno por curso, no por grupo: [hacemoshistoria5](#), [hacemoshistoria6](#) y [hacemoshistoria6e](#); para mis estudiantes de 5° Humanístico, 6° de Derecho y 6° de Economía respectivamente.

La edición 2010

Cuando pensé en un medio virtual de comunicación, fue para acercarme a los formatos a los que mis estudiantes estaban acostumbrados. Pensé en la importancia que suele tener para los jóvenes hacer público sus elecciones y creaciones; entonces imaginé que los podía estimular en sus aprendizajes, dándoles protagonismo en la elección de los recursos de acceso a la información del curso, compartirlo y que escribieran brevemente acerca de sus ventajas para la comprensión del tema trabajado, contribuyendo a dar sentido a la escritura. Buenos y no tan buenos estudiantes se involucraron en la propuesta.

Cuando comencé con la experiencia, esas escrituras las hacían como comentarios en el blog, por lo que no necesitaban ser editores; pero no podían subir los recursos visuales y audiovisuales que elegían, entonces empecé a invitarlos como editores, con la condición de que cualquier fuente de información, antes de editarse en el blog, debía ser corregida por mí. Ello significó de mi parte, una gran dosis de confianza en los estudiantes, que pude reafirmar una vez puesta en marcha la posibilidad de que editaran.

También significó más trabajo para mí, dado que comencé a dedicar no menos de dos horas reloj diarias de trabajo adicional a la corrección; por ejemplo, para poder mirar y leer todos los recursos que me enviaban a mi correo particular, a los efectos de

ser autorizados a editar en el blog. El exceso de trabajo en el año 2010, motivó abandonar transitoriamente al blog como forma de trabajo, pese a los resultados satisfactorios.

La edición 2013

En el año lectivo 2013 resolví que debía reacomodar la propuesta de trabajo con el blog, dado que ninguna otra propuesta de lectura y escritura había sido tan motivadora para los estudiantes. Entonces resolví algunos cambios en la forma de trabajar para evitar el exceso de corrección:

1- usar el blog en algún tema del curso y no en casi todos como en la edición 2010.

2- proponer el trabajo con el blog en uno de mis grupos por vez, con el estímulo de que lo editado por un grupo, iba a ser utilizado para estudiar, por mis otros grupos del mismo curso.

3-realizar la corrección de lo que se editaría en el blog durante el tiempo de trabajo con el grupo en el aula, que en la mayoría de los casos es el salón de Informática. Es decir, evitar que me envíen trabajos a mi correo particular, para disminuir los tiempos de corrección de actividades fuera del tiempo áulico.

Esto posibilitó que pudiera retomar el trabajo con el blog, aunque la escasa disponibilidad a las salas de Informática de los distintos centros educativos donde trabajo, constituye un límite real a la propuesta. No obstante, considero que debo insistir para que los estudiantes traigan habitualmente sus computadoras personales a clase. Ello no resulta fácil de lograr.

2- Fundamentos de la propuesta

El trabajo en el blog se inscribe dentro de mi propuesta transversal al curso, de contribuir a formar estudiantes capaces de gestionar con autonomía sus aprendizajes. Por ello considero esencial que aprendan a buscar y seleccionar fuentes de diversa naturaleza (escritos, visuales, audiovisuales..), sobre todo en internet, donde pasan gran

parte de su tiempo. Pero tener la información adecuada no alcanza, si no optimizan sus habilidades de leer y también de escribir, dando cuenta de lo seleccionado y leído.

Por lo tanto, instarlos a buscar recursos para el estudio, supone paralelamente, trabajar con formas de búsqueda y selección de diversas fuentes de información en internet. La selección de lecturas puede ser relativamente sencilla si optan por sitios diseñados especialmente para estudiantes, o por artículos académicos. Pero decidir si un video puede ser recomendado, supone conocer acerca de los que se comunica en él, lo que exige lecturas previas sobre el tema.

El blog, lo pensé sobre todo como un medio para lograr que los estudiantes le encuentren sentido a leer y escribir sobre historia. Les propongo que lean primero para poder elegir y luego, que escriban por lo menos dos párrafos, sugiriendo la pertinencia del recurso sugerido.

En otras ocasiones nos proponemos escribir sobre los temas o conceptos que estamos trabajando para poder leerlos para las diversas evaluaciones. Esas publicaciones tienen como destinatarios a estudiantes del mismo nivel de escolarización, aunque como adelanté, quedan a disposición del público en general. Ello les genera la preocupación por los contenidos disciplinares y también sobre los aspectos morfosintácticos y ortográficos de los textos.

También hemos usado el blog, para publicar las evaluaciones escritas que producen los estudiantes regularmente. A modo de ejemplo, los buenos escritos mensuales. Pero en bachillerato, también publicamos aquellos trabajos que resultan de un mes de tarea sostenida, en que tuvieron que buscar información, acotar el tema elegido y desarrollarlo.

3- La eficacia del recurso para el docente

Sin haberlo propuesto, el blog se convirtió en una fuente de aprendizaje que descubrí con su uso.

Los recursos que suelen elegir, son por lo general, facilitadores de los aprendizajes propios y de sus iguales, y no siempre serían los elegidos por los docentes, por lo que nos acercan a las narrativas que les son más eficaces para comprender. Los

estudiantes me acercaron a sus formas de aprender la disciplina. También, a fuentes de información que constituyen aportes riquísimos en el conocimiento de la historia, sobre todo de sitios de internet destinados a estudiantes, pero también, documentales y artículos académicos que enriquecieron mis saberes sobre la historia.

Adjudicarles a los estudiantes la autoría en la selección de fuentes de estudio, transforma el lugar del saber (que no está solamente en el docente), y con ello, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Las fuentes de aprendizaje ya no las elige solo el docente, pero sobre todas las cosas, los estudiantes nos acercan a una gran diversidad de recursos para la enseñanza y aprendizaje de la disciplina, que de otra manera no conoceríamos.

ANEXO 2

Prof Alma Domínguez **La investigación acción**

Descripción de la situación de enseñanza “La construcción del conocimiento histórico”

Fui diseñando temas transversales para que el estudiante realice la investigación acción. Los temas fueron: Historia del sindicato, Historia de la belleza, Historia de la fealdad, Historia de género, Historia de la muerte, Historia de la violencia, Historia del amor. Rol de la burguesía a lo largo de la Historia.

La planificación de clase toma en consideración la figura del alumno como centro de la situación de la educación, haciendo que la del docente pierda el papel de centralidad que generalmente posee. De este modo se desplaza el rol protagónico dejando libre el escenario para la actuación del estudiante, quien en la tarea de explorar y debatir significados propiciará la actuación del enseñante en la mediación. Es mediante este proceder didáctico, en donde profesores y alumnos hallarán contenidos nuevos e interesantes, dentro del marco fenomenológico del acontecer, donde lo sorprendente puede emerger en cualquier momento. No obstante, para que este proceso se verifique, debe existir un acuerdo previo entre los alumnos y su profesor, como estructura de la acción pedagógica.

El nuevo papel del enseñante en la clase, lejos de suponer un vacío, una falta respecto de su cometido en el aula (disertar sobre un tema), es la generación de las instancias necesarias para que el conocimiento nazca y se fortalezca en los alumnos. Enseñar es hacer que el aprendizaje ocurra. El enseñante redefine su rol interviniendo, asesorando, tutorando las intervenciones de sus estudiantes. Es una forma también de hacer posible una educación no bancaria (en términos de Paulo Freire) sino liberadora y autónoma.

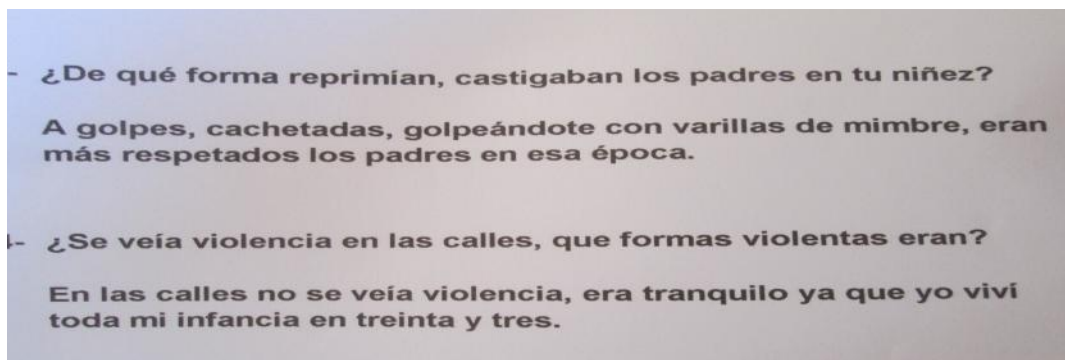
Sobre este modo de la praxis docente, cito a Don Finkel:

“Dar clase con la boca cerrada supone evitar la tentación natural de dar clase narrando y proporcionar a los estudiantes experiencias instructivas y después provocar en ellos la reflexión sobre esas experiencias. Detrás de la simplicidad de estas frases hay una sorprendente variedad y complejidad de “circunstancias” que pueden conducir al aprendizaje... Los únicos límites a cuán lejos puede llegar una profesora “creando circunstancias que conduzcan al aprendizaje relevante en otras personas” son (1) su propia imaginación y (2) las restricciones prácticas en las cuales debe trabajar. (Finkel, 2008, 260).

Mi mayor preocupación es que los estudiantes comprendan, de allí el diseño de toda la propuesta de la investigación- acción. Perkins (2001) ha clasificado tres tipos de conocimiento frágil, el pobre y ritual, donde el conocimiento puede ser olvidado, inerte, no funciona o termina siendo superficial. Por eso plantea que la educación tiene tres fines: la retención, la comprensión y el uso activo de conocimientos. Para el autor la muestra de que el estudiante comprendió está en el pensamiento y en la resolución de situaciones que contengan cierta complejidad. La propuesta diseñada bajo el nombre ‘investigación acción’ está pensada para enseñar actividades dirigidas hacia la comprensión.

El desarrollo de esta propuesta puede ser explicado desde el pensamiento de Perkins (2001) para quien “la comprensión posee múltiples estratos.” (2001, 80). “significa comprender cada pieza en el contexto del todo y concebir el todo como el mosaico de sus piezas” (80). Para el autor de la “pedagogía de la comprensión” es necesario enseñar a los estudiantes a comprender. Las imágenes mentales que se activan

colaboran en el sentido de la comprensión. Esta conexión creo los estudiantes la pudieron realizar cuándo buscan conectar lo que han investigado, leído y comprendido desde los historiadores a la acción de construir o la obra de teatro, o el videoclip o las entrevistas. Para el grupo de “Humanidad y violencia” 5 h5 2011, en la situación de entrevista rescatan un pasado y memoria colectiva.



Fuente: trabajo realizado en el año 2012 – 5h5 12- 11- 12 Nicolás Donofrio y Nicolás Rodríguez

En la acción me sorprendió el grupo de: “La muerte a través del tiempo” que producen un videoclip integrando imágenes de arte funerario desde el rescate patrimonial de los cementerios Central y el de Buceo. Los mismos están a disposición en Youtube en el siguiente sitio web:

<https://www.youtube.com/watch?v=ewcyVGay8mM&feature=youtu.be>

<http://youtu.be/mjoADXLGpUs>

Esto lo conecto con el texto de Williams cuando refiere: “Los alumnos aprenden de muy diversas maneras y de cuantas más maneras se presente la información mejor aprenderán. Cuando las lecciones son presentadas visual y verbalmente es cuando los alumnos establecen sus propias conexiones entre lo que se ha de aprender y lo que ellos aprenden y así, no solo aprenden sino que logran desarrollar un repertorio variado de estrategias de pensamiento.” (Williams, 1995, 53).

¿Para qué hacer todo esto? Pues de esta forma estamos construyendo desde otros lugares hasta el momento no explorados del conocimiento histórico, además de establecer relaciones entre lo enseñado y la forma en cómo se enseña, ofreciendo nuevos modelos de aprendizaje sobre la adquisición de conocimientos en la disciplina.

Así, no solo se enseña lo disciplinar, sino que se apuesta a la transmisión de otros conocimientos, como los referentes a lo actitudinal mediante la tarea del docente.

Creo que la investigación- acción apunta a los cuatro niveles de comprensión planteados por Perkins (1995): el contenido en relación al conocimiento y prácticas; la resolución de problemas que pongan en juego imágenes mentales y que comprometan actitudes y estrategias de resolución; en el nivel epistémico generar explicaciones, fundamentaciones y justificaciones. En el nivel de investigación en relación al modo en que se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos.

Tuve que proporcionar contenidos desde la bibliografía del historiador José Pedro Barrán y de los franceses Philippe Ariés y Georges Duby y el alumno tuvo que conocer y comprender esos contenidos, transferirlos y compararlos a través de la entrevista, así como justificar y fundamentar sus explicaciones para después investigar sobre los historiadores. Leer cada párrafo y desintegrarlo fue un ejercicio diario, pues los textos eran muy difíciles.

Durante la actividad, el docente se posiciona como quien plantea las preguntas que dirigen la construcción de los aprendizajes de los alumnos. En este punto me sitúo en el modelo inductivo citado por Eggen y Kauchak:

Está basado en la idea de que los alumnos construyen su propia comprensión del mundo en lugar de aprenderlo como una forma previamente organizada. El modelo requiere que los docentes estén capacitados para indagar y guiar el pensamiento del alumno. El modelo es efectivo para promover altos niveles de compromiso por parte del alumno y aumentar la motivación en una atmósfera de seguridad y apoyo para el aprendizaje” (1999, 72).

En esta propuesta el perfil del docente fue el de habilitar, facilitar, orientar, sintetizar y elaborar conclusiones para arribar al “saber enseñado”, y continuar con la secuencia de actividades en complejidad. En este sentido el docente se convierte en la “profesora a la que acudir” de Finkel (162). Pensando desde Perkins (1995) en la “pedagogía de la comprensión” los estudiantes a través de estas actividades pueden practicar reflexivamente las actividades de comprensión correspondiente a cada nivel con el objetivo de mejorar su rendimiento y fortalecer las imágenes mentales.

Para llegar al “conocimiento de orden superior” según lo define Salomón, donde priorizamos la representación conceptual lograda a partir del procesamiento del “flujo de información”. Me interesa que el alumno aborde el conocimiento más allá de los acontecimientos históricos, para simbolizarlo y que pueda ser fácilmente disponible y transponible a otras situaciones que le acontezcan.

De esta manera el alumno recupera información a través de representaciones, dando un lugar a la síntesis del conocimiento, es decir “reunir los conocimientos en nuevas estructuras.” (Salomón, 2001,129). Pensamos esta instancia para que él pueda recuperar conocimientos previos y trasladarlos a la construcción del conocimiento histórico y a su entorno vivencial.

“El conocimiento de orden superior incide en la función ejecutiva de manera importante. Puede decirse que la mayor parte de este conocimiento debe tener su lugar en la persona; (...) debería estar siempre a mano, y no enterrado en una fuente bibliográfica o en otras fuentes de memoria sustituta.” (Salomón, 2001,146).

Si descomponemos la unidad vemos como activa varias dimensiones:

- “entrecruzamiento de implicancias técnicas de la tarea”, el estudiante deberá activar diversas estrategias al momento de ejecutar las tareas. En todas la atraviesa la comprensión de la temática. En cada una de ellas deberá: explicar, ejemplificar, aplicar sus conocimientos, justificar sus ideas, comparar y contrastar, contextualizar su tema: violencia, muerte, rol de la mujer, carnaval, y además generalizar, lo logran hacer espacialmente a través de la acción que diseñan.
- “revisión de la noción de conocimiento” deberá revisar sus conocimiento previos, deconstruir para después construir el pensamiento de orden superior que es el la construcción del conocimiento histórico por parte del historiador. Cada nueva tarea no solo enlaza a la anterior sino que está previsto que estudiante tome decisiones en la idea del significado de “ser historiador” de manera tal que debe revisar sus conocimientos a cada paso.
- “modos de producción” las tareas planteadas pone de cara al estudiante en el modo de adquirir el conocimiento superior, cada nueva actividad despliega nuevos conocimientos, explicita y amplía el marco narrativo.

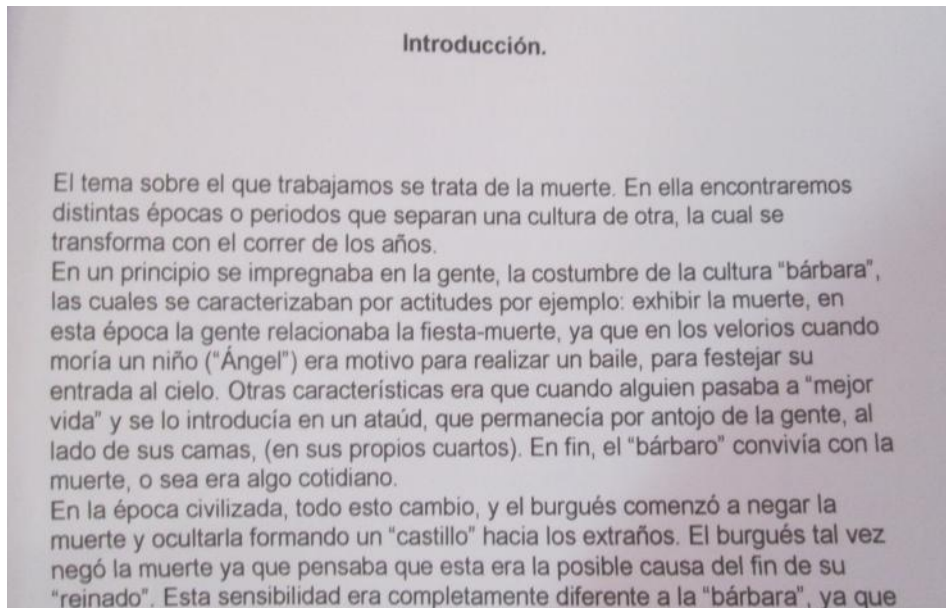
Encuentro relación entre los modos de producción con las categorías de acceso al conocimiento, pues que allí es el espacio donde se desliza el conocimiento. Perkins y Simmons, denominan “marco de acceso”, porque de acuerdo a los conocimientos que se activen serán las representaciones y los caminos de recuperación que entren en juego, así como las posteriores construcciones que de estas conexiones surjan.

De acuerdo a Perkins las cuatro categorías tienen que ver con “conocimiento, que se refiere al tipo de saber disponible, incluyendo el declarativo y el procedimental, los hechos, las estrategias y las rutinas prácticas, en otras palabras, el conocimiento en el sentido más amplio; representación, que atañe al modo en que se simboliza el conocimiento, en espacial, si es de una manera que pueda ser fácilmente recogido, trasladado al sistema y recodificado; recuperación, se refiere a la media en que el sistema puede hallar las representaciones de ese conocimiento y con qué eficacia puede hacerlo; construcción, que se refiere a la capacidad que el sistema tiene de reunir los conocimientos en nuevas estructuras.” (2001; 4)

Perkins trabaja la idea del “conocimiento de orden superior” relacionándolo con la persona-más. El autor sostiene que:

“Como se señaló antes, en el marco de acceso la categoría de “conocimiento” distingue entre el conocimiento de nivel de contenido-los hechos y los procedimientos de un tema-y el conocimiento de “orden superior”, que incluye las estrategias para la resolución de problemas adecuadas para la disciplina, y los modelos de justificación, explicación e investigación característicos de ella (...)El conocimiento de orden superior de un dominio incluye, por ejemplo, la heurística de la resolución de problemas y los modelos de explicación, justificación e investigación. Esos conocimientos de orden superior no solamente se dan en el dominio académico sino también en la vida cotidiana; un ejemplo de ello es el conocimiento acerca de la toma de decisiones en la vida cotidiana o la capacidad de organizarse por sí mismo.” (Perkins, 2001, 9).

En el siguiente texto se puede visualizar las prioridades de los estudiantes y la forma que encuentran para contextualizar.



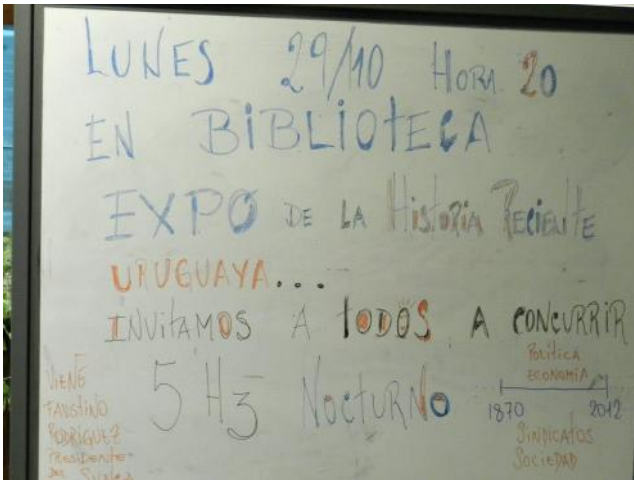
Fuente: La muerte a través del tiempo alumnos Diego Motta, Carlos Becerra y Javier Martínez Liceo Manuel Rosé 12- 11- 12

Las fotografías que muestro a continuación son algunas de las puestas en escena de los estudiantes en torno a la temática anteriormente desarrollada.



Fuente: fotografía de archivo personal estudiantes del Nocturno Liceo Manuel Rosé

Otro grupo convoca a todo el turno del nocturno para dar una charla en torno a la situación del sindicato, en la Biblioteca del Liceo Manuel Rosé.



Para finalizar cierro este anexo con las voces de de los estudiantes cuando disertaron y sacaron sus propias reflexiones sobre el proceso de su `investigación-acción`: “ te comprometes con el trabajo” “lleva tiempo mucho tiempo” “tuve que estudiar cosas que no me había imaginado” “eran nuestras ideas que no estaban en el libro” “analizábamos lo que íbamos pensando” “las preguntas del trabajo surgen porque teníamos curiosidad” “hubo cosas que quedaron sin escribir, cómo escribir los gestos o la emoción de las personas entrevistadas”.

Bibliografía:

Eggen, Paul, y Kauchak, Donald. **Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento.** Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Buenos Aires, 1996.

Finkel, Don. **Dar clase con la boca cerrada.** Publicacions de la Universitat de València. Valencia: 2008

Litwin, Edith. **Configuraciones didácticas.** Buenos Aires: Paidós, 1997.

Monereo, Carlos. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje formación del profesorado y aplicación en el aula.** Madrid: Cooperación Española, 1998.

Palou de Maté, María del Carmen, et al. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.** Buenos Aires: Paidós, 1998.

Perkins, David **La escuela inteligente.** Barcelona: Gedisa, 1995

Salomón, Gavriel. **Cogniciones distribuidas consideraciones psicológicas y educativas.** Madrid: Amorrortu Editores, 2001.

Salomón, Gavriel. **Cogniciones distribuidas consideraciones psicológicas y educativas.** Madrid: Amorrortu Editores, 2001.

Williams L. V. **Aprender con todo el cerebro.** Editorial Martínez Roca. Colombia:1995

Anexo 3

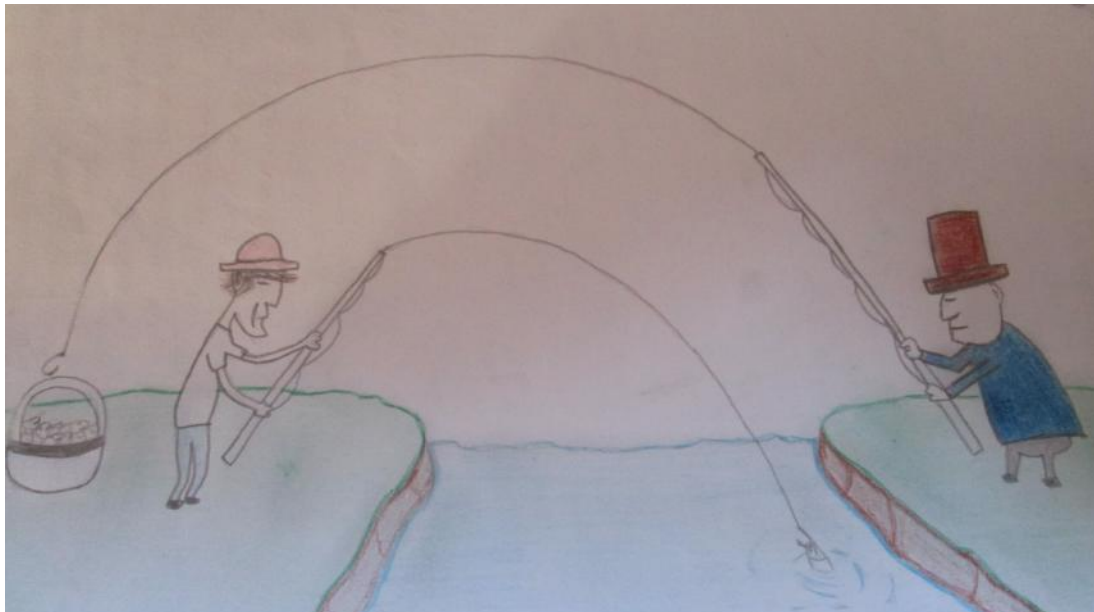
Prof. Alma Domínguez **La representación del conocimiento histórico**

Otro de los ejercicios aplicables en relación a la construcción del conocimiento histórico es el de tratar de dibujar un concepto histórico. Esta actividad consta de pedir al alumno que dibuje cómo imagina períodos y conceptos históricos. Por ejemplo puede ser cómo vivía el hombre en el Paleolítico, para el nivel de primer año. Otro ejemplo, en el que profundizaré, es la transición del feudalismo al capitalismo.

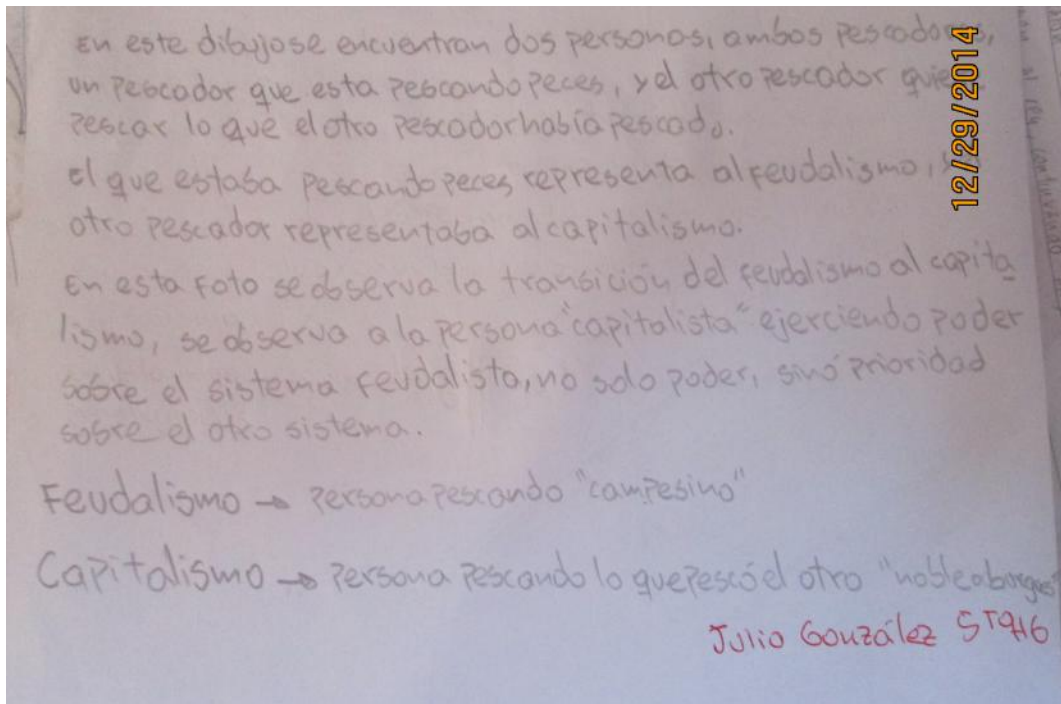
Luego de analizar estos conceptos a través del texto *La transición del feudalismo al capitalismo* de Paul M. Sweezy y otros, que pone en evidencia la polémica entre los estudiosos marxistas Maurice Dobb y Paul Sweezy, propongo el ejercicio de representar por medio de un dibujo estos conceptos. Vale aclarar que estos conceptos son los más difíciles del programa de quinto año, que se dan en los primeros meses de clase, cuando todavía los alumnos no poseen los conocimientos necesarios

como para realizar una lectura precisa de la complejidad tras la transición del feudalismo al capitalismo. Usar la estrategia del dibujo posibilita la evocación del mundo de las imágenes mentales. Esta representación mental se da mediante las imágenes y la asociación de ideas. “La imaginación creativa permite apropiarse de los conocimientos, tomar la iniciativa, hacer nacer material nuevo y establecer la distancias necesaria para inventar y descubrir” (Chantal Évano, 2006,49). Después de realizado el dibujo el estudiante debió explicarlo activando las estrategias de escritura ya mencionadas. Seleccioné dos imágenes, la de Julio Cabrera, que representa la transición donde aparece fortalecida la imagen del capitalismo, como explica su autor en el texto. De esta manera la actividad le permitió un alto grado de simbolización.

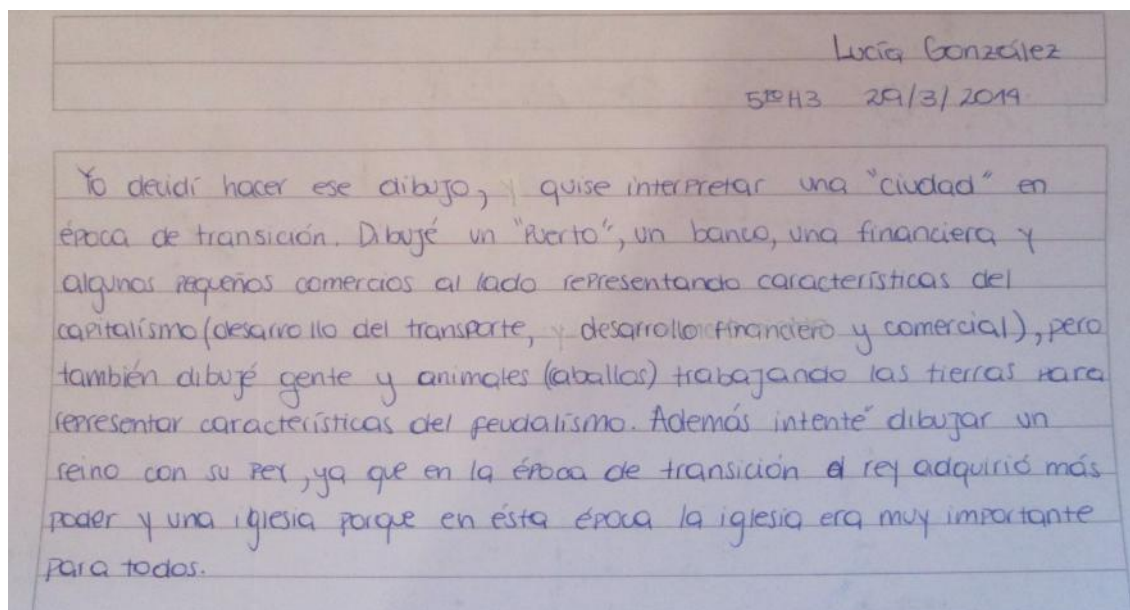
En el ejemplo de la alumna Lucía González vemos cómo la conceptualización se logra de manera más concreta, buscando sustentar los conceptos mediante la representación de los elementos propios de la transición. Los edificios que representan los poderes, la Iglesia y la financiera. En el centro dibuja la figura del Rey para destacar el absolutismo.



Fuente Julio Cabrera 5h6



Fuente Lucía González 5 h 3



Bibliografía:

Évano Chantal **La gestión mental**. Barcelona. Graó. 2006

Anexo 4

Prof. Elisa Gómez **La construcción del pasado y su enseñanza**

Cuando preparamos una clase, leemos y confrontamos visiones del pasado que la historiografía ha realizado.

Así el pasado se convierte en una amalgama de imágenes que proporciona un recorte particular del mismo pero lo hemos asumido porque reconocemos los métodos de trabajo del historiador. Las preguntas que el historiador se ha hecho acerca del pasado, en particular las preguntas que le realiza a las otras construcciones de los demás historiadores. Esto es así en tanto que, la historia no forma un único relato, definitivo ni acabado. Junto con ello están las fuentes, su uso y los métodos que le aplican a los efectos de poder dialogar con el pasado.

Cuando preparamos una clase también sabemos que lo leído no es más que una pequeñísima parte del pasado que se restituye y que muchos aspectos quedan afuera. Mucho hay de lo ocurrido que no lo sabemos. Hay mucho de lo ocurrido que tal vez no resulta de interés para la élite de los historiadores. Por eso sabemos que lo que leemos

no es el pasado. En realidad es una reconstrucción del mismo. Una versión surgida en el diálogo con el tiempo, entre el historiador y su presente y el pasado que investiga.

También sabemos que, en muchos acontecimientos estudiados por el historiador se pone en juego la probabilidad del hecho y no más que esto.

Aún con todos estos peros, salvedades, partimos de la base que los historiadores están oficiando de los personajes que han podido mostrar, opacamente el pasado. Ellos ordenaron los hechos, se preguntaron por ellos, buscaron una forma de relacionarlos y así,...intentaron una explicación de los mismos. A veces, en el relato, los hechos también aparecen unidos a la memoria de aquellos sobrevivientes que tienen su propia reconstrucción. Otras veces, la mayoría de las veces, no tenemos sobrevivientes, pero igualmente nos llegaron versiones, oralizadas algunas, otras en forma escrita. Todas juntas se transformaron en relatos que constituyen reconstrucciones que pueden relacionarse más con los mitos que con una percepción más próxima a la realidad.

Estas reconstrucciones juegan a la hora de elegir relatos y formas de contar la historia en la clase.

La forma en que elegimos autores, la forma en que los presentamos, la confrontación que hacemos entre sí dan la imagen de las elecciones que ponemos en juego.

Pero no somos los únicos actores de este escenario. Los alumnos tienen su propio relato del pasado desde el cual miran el pasado, escuchan las clases que cursan. Así leen lo que transcurre en una clase acerca del pasado. Pero también deben leer en los textos de los historiadores. Tal vez aquí es donde se presentan las mayores dificultades. Con el profesor en el aula dialogan. Es más difícil que dialoguen con el libro que van a usar. (Aquí dialogar se está refiriendo a las preguntas que le pueden hacer los estudiantes a los libros, cuando los estudiantes no están en el aula). Ya vimos que algunos de los relatos que se pueden detectar en los estudiantes es el del pasado objetivo, construido y estático. También está la falta de distancia con el pasado porque el presente es muy invasivo como para imaginar un pasado muy distinto al presente. Estas son algunas de las dificultades. Por lo tanto hay una tensión entre ese pasado movido por las reconstrucciones de los historiadores (que aceptamos los docentes) y

un pasado más estático que construyen los alumnos. Algunas preguntas que surgen y que nos surgieron de estas tensiones son:

-¿cómo llevar estas tensiones al aula?

-¿cómo hacer para que el estudiante lea toda la reconstrucción que hace el historiador y la compare con sus datos y con los datos recogidos por el historiador?

-¿cómo lograr que el estudiante lea teniendo en cuenta estas referencias?

Cuando los historiadores (la historiografía) aportan lo necesario para trabajar con algunas ideas.

La periodización.

No por evidente debe dejar de mencionarse. Es la mejor síntesis que tienen los historiadores que los docentes pueden utilizar para organizar la clase. Ella es plástica ya que las mismas denotan todas las etapas del trabajo del historiador y nos conducen a los puntos nodales de las preguntas que nos hacíamos más arriba.

Ellas son la base del diálogo entre los historiadores y hay algunos ejemplos totalmente explícitos al respecto. Allí se ponen en juego la selección de los hechos con sus respectivas explicaciones que modelan a los propios hechos. Para esto tuvieron que hacerse preguntas no sólo acerca del pasado sino acerca de las preguntas que otros historiadores se hicieron del pasado. En conjunción con ello están las fuentes que sirvieron de trabajo para la reconstrucción del pasado y las hipótesis de trabajo.

¿Cómo presentar las periodizaciones?

Como en todo el ámbito de la enseñanza no existen las recetas.

Aún así nos hemos propuesto trabajar con algunos ejemplos que nos permiten poner sobre el tapete algunos elementos de los marcos teóricos empleados, nos permiten dialogar sobre el oficio del historiador también.

Las periodizaciones, al igual que el vocabulario específico como el vulgar de la narrativa creada por los historiadores ha sido centro de debate entre los docentes. Muchas coordinaciones, como un lugar natural de los profesores para dialogar, se han presentado como el espacio natural para plantear el lugar y la forma de la presentación

de estos componentes. Allí se ha acordado, muchas veces, incorporarlos en el cuaderno de los estudiantes. Así lo hemos trabajado quienes hemos compartido estos espacios. El cuaderno es un lugar, un soporte muy importante para la lengua materna como para el lenguaje histórico. Es una apreciación muy valiosa que han hecho los docentes.

Sin embargo, de un tiempo a esta parte, nos ha parecido necesario en nuestro propio equipo, cuestionar algunos procedimientos. Por ejemplo, poner al final del cuaderno el vocabulario.

¿Cuál es el argumento?

El texto es un continuum. La palabra, las oraciones no pueden desprenderse de la totalidad del texto. Cada palabra, cada oración se enlaza con la totalidad del texto ya que ella presenta la argumentación del uso de la palabra, a veces de la totalidad de una expresión o de una oración. Fuera del texto no hay sentido posible de acuerdo a los conceptos vertidos por Ricoeur, incluso en los planteos de Bajtin. Por eso creemos que el vocabulario, las expresiones en sus diversas formas, debieran venir acompañadas del propio texto que las contiene y desde allí analizarlas.

El uso que le podemos dar desde este lugar a las periodizaciones es múltiple y pueden llevar más de un módulo dependiendo del nivel que estemos trabajando. Si partimos de la totalidad del texto, debemos recorrer la totalidad del mismo por lo expuesto anteriormente. En el texto se presenta el tema, los acontecimientos que se incluyen en él, la delimitación por lo tanto que se hace de la temática. Simultáneamente, suele hacer referencia a otras obras escritas por el propio autor en referencia a investigaciones anteriores.

Cada una de estas presentaciones realizadas por el historiador están acompañado por juicios. Estos juicios son el corazón de la explicación que se hace desde el oficio del historiador. A través de la explicación un hecho se da como causa de otros, por ejemplo. Y así se van armando las representaciones de la linealidad. De esa forma de representar el tiempo histórico se pasa a un plano más visual, la línea de tiempo dibujada. Estas explicaciones suelen presentarse junto al concepto presente-pasado-futuro; pero además vienen acompañados de las fuentes utilizadas por el historiador. Respecto a la concepción pasado-presente-futuro, podemos decir que ese vínculo ubica al propio historiador. Algunos de ellos pueden ser modernos, al presentar el pasado

como distinto del proyecto presente así como éste también es distinto del futuro, es una concepción del mundo moderno de occidente. Esto supone que el historiador tendrá una narrativa, que dispone los acontecimientos de una manera tal que las rupturas temporales se especifican (referencias para este tema Koselleck).

Respecto al segundo punto, las fuentes. Las fuentes serán presentadas o mencionadas, a veces sólo aludidas. Este punto no se puede desprender de los anteriores. La fuente aún siendo la misma que otros historiadores han usado, no tiene por qué sufrir el mismo tratamiento. Las técnicas aplicadas, las preguntas que le formulan los historiadores son distintas.

Un ejemplo puede ser la historia conceptual cuando interpreta los mismos documentos pero logra hacer un trabajo distinto con la fuente. En ese sentido la obra publicada en función del bicentenario de las Instrucciones del Año XIII. Allí el texto aunque sea la misma fuente utilizada importa el sentido de las palabras, su historización, su contrastación. Con este estudio cambia el sentido de la palabra en la que nos centramos pero también el acontecimiento. Junto con el cambio de interpretación cambia la ubicación del acontecimiento entre los otros seleccionados. Por ejemplo, en una historiografía positivista, sin duda un documento como el mencionado, pasaría a ser un hecho en sí mismo aislable y con un valor fijo y hasta anacrónico.

Dentro de la línea de la Historia conceptual que se puede estudiar para Latinoamérica del siglo XIX el mismo documento, con un tratamiento y preguntas distintas dan lugar a “ver” los subalternos y además se cambia el sentido de los acontecimientos. Por ejemplo, revisando la bibliografía del tema mencionado, el campesinado mexicano que interviene en las distintas revoluciones del siglo XIX quien logra algunas conquistas sociales que se imponen en los diversos planes conocidos de la historia del siglo XIX. Así nace lo que se denomina “nacionalismo democrático” por la historiadora Florencia Mallon. Pero además surge un relato en el que el Estado Nación mexicano aparece como construido no sólo por la élite del país. También explica huecos que no estaban bien explicados como: el PRI contempla la participación de Campesinos, Obreros y burgueses. ¿Es ésta una aparición de 1940?

Los juicios que surgen de lo anterior plantean un tiempo histórico diferente a lo que estudiados. Ahora hay un “largo siglo XIX”. La historiadora mencionada explica

que el siglo XX no puede desprenderse de lo acontecido en el XIX, incluso de la época independentista. De aquí podemos decir y preguntarnos:

-¿No es éste un tema a considerar desde la propia expresión de los autores, máxime cuando se utiliza una expresión prestada y no explicitada por la autora? Sobre expresiones prestadas se puede leer Bajtin, que conforma además una complejidad agregada en una disciplina que está basada en el relato.

-¿Debemos representar la línea de tiempo donde marcamos los períodos de tiempo como lo hacemos siempre?

Cuando los historiadores periodizan y argumentan los cortes de su objeto de estudio se observan aquellos resortes que guían el trabajo del historiador. Uno de ellos es la ideología. Ella va a establecer cómo y desde dónde miran al campo de estudio. Es este punto de partida el que les permite cotejar y dialogar con historiadores que lo hacen desde ideologías distintas. Pero como el pensamiento es muy complejo las ideologías también viene teñidas de prejuicios y preconceptos. Por eso es que poder presentar un texto total, donde figura no sólo la periodización hace que sea posible entender y enseñar mejor estos problemas propios de la investigación. Tanto en el campo de la política como en el de la economía se observan las diferencias ideológicas en las descripciones del campo de estudio. Basta con observar los textos de Barrán y de Finch, por poner ejemplos concretos que se utilizan para la enseñanza de la historia y las ideologías surgen a la vista del lector. Por ejemplo, el concepto de autonomía del Estado para explicar la evolución política del Uruguay desde el comienzo del siglo XX.

En el caso de Barrán aparece marcado el concepto de una evolución que es capaz de guiar la marcha política en función de un Estado que goza de cierta autonomía respecto a las clases sociales.

Finch para explicar el período inicial del Batllismo, a partir de 1903 explícitamente menciona dicha autonomía para hacer referencia a las políticas económicas del país. A partir de estos marcos referenciales se construye una periodización que habla su lenguaje. Cuando pongamos el ejemplo de Hobsbawm se hace aún más notorio lo presentado. Si tomáramos las referencias bibliográficas de autores que centran su estudio en América Latina veríamos que sus periodizaciones de una manera que no cumple con los períodos europeos más tradicionales.

El siglo XX de Mallon, tiene explicaciones en una construcción del Estado Nación cuyas raíces se rastrean hacia 1780. Allí hay un origen explicativo de fracasos y triunfos de la construcción de un futuro estado. 1850 sería una fecha bastante clave para entronizar la reafirmación de los rasgos anteriores que se ponen en evidencia en las revoluciones del siglo XIX que construyen ciertos lineamientos de cómo se construye el estado. Allí los aportes y revisiones del marxismo acerca del Estado, su construcción que ya no es una máscara de las estructuras económicas y donde se admite un concierto de distintas prácticas políticas dialogando o reprimiéndose, se traduce en una periodización y un concepto del Estado que se distancia de las concepciones de los relatos propios del marxismo tradicional. En el texto que presentamos se desliza la ideología del historiador. Ella le da forma al propio texto, escoge el vocabulario, las herramientas de análisis y, sin duda, reaparece en la propia periodización.

La ideología mostrará la temática, su forma y desde cuándo empezamos a periodizar y hasta dónde lo llevamos. Es decir que las diversas operaciones historiográficas están comprendiendo a la ideología.

Por los argumentos anteriores es que no es sencillo ni próximo a la historiografía realizar una única línea de tiempo sino varias.

Un ejemplo ilustrativo para el uso de la periodización.

1)Un texto: La era de los extremos: el corto siglo XX

La historia que presenta el autor busca la explicación del pasado a través de sus grandes estructuras. No intenta la descripción de los hechos en sí exclusivamente sino la comprensión del hecho. Desde las preocupaciones del presente se busca indagar en el pasado a través de las preguntas que se formula el historiador. Esta historia del siglo XX se inscribe en un relato que compara este siglo con el XIX (éste tiene su punto de partida desde la caída del Antiguo Régimen para ser sustituido por regímenes modernos). El siglo XIX se muestra como un siglo de transición desde formas feudales y sus resabios, a formas capitalistas, uno de los ejes de importancia para Hobsbawm. En este pasaje, de un modelo a otro también incorporará los cambios sociales. Este siglo es el “largo siglo XIX”.

Frente al largo siglo XIX, el historiador construye un “corto siglo XX” que circula entre extremos. Esos extremos pasan por la destrucción del capitalismo liberal,

burgués europeo y se inserta en un nuevo tiempo. El capitalismo se transforma a partir de sucesivas experiencias políticas (irrupción de la Revolución Rusa, surgimiento y caída de los fascismos) y económicas (las notables estadísticas económicas, tanto del sistema socialista como del capitalista: la Edad de oro).

Si bien intenta y describe una Historia Mundial no por ella deja de ser casi europea. La mayor cantidad de hechos, su ordenamiento causal, y las propias explicaciones pertenecen a las grandes preguntas y secuencias que los europeos se han dado a sí mismos. Luego esas transcripciones son trasladadas a las demás regiones. Aquí es donde uno puede señalarle mayor cantidad de carencias.

Finalmente, hay una mirada moderna también de la historia, con un sentido de la progresividad de los acontecimientos (la economía es muy superior en indicadores y las posibilidades de vida son mucho mayores en el XX que en los siglos anteriores). También es una mirada moderna en la valoración que hace de las sociedades occidentales en las que la presencia del individuo se pierde en el número estadístico de sus posibilidades y en las grandes estructuras económicas y político-partidarias pero no tienen un lugar para la totalidad de su identidad. Frente al conjunto de explicaciones hubo alumnos que preguntaron ¿cómo es posible que los siglos no correspondan exactamente al conjunto de 100 años.

2) La periodización: contenido e ideología

Debido a la pregunta que hacen algunos de los alumnos acerca de los siglos y su verdadera duración es que les indico que vayan al texto y busquen cuáles son los hechos relevantes para el historiador. Para lo cual les pido que busquen qué acontecimientos son señalados como ejes alrededor de los cuales se desencadenan otros hechos. En particular, les pido que busquen cuáles son esos hechos que marcarían el cambio de época.

Aquí es donde nos detenemos en el sistema capitalista, su descripción para el siglo XX. Tratamos de observar la forma que adquiere en el relato lo que nos conduce no sólo a la forma de producir sino también a las clases sociales. Y de aquí a la forma en que las clases son presentadas. Pregunto qué autor que ya conocen de 5º habla de esta forma o modelo de producción. A continuación le damos un espacio a un aspecto

complementario que es el de la Revolución. Una revolución que busca ser Mundial y que en palabras del autor, “es la alternativa al capitalismo”.

A través del propio texto entonces vamos observando la forma, el encadenamiento de los hechos para entender cómo las ideologías tienen influencia en modelar la construcción de la historia del pasado.

3)El diálogo generado entre historiadores

Cuando la estructura del relato la fuimos deconstruyendo entonces pasamos al contraste con otros autores. Presento el libro “La economía mundial en el siglo XX” (Ciocca), muestro su estructura en general y de uno de los capítulos que vamos a usar, pregunto por las citas, en particular la que da por sentada la expresión “corto siglo XX. Allí tratamos de ver a quién alude.

Enseguida pasamos a la crítica que se le hace a Hobsbawm en Italia acerca de la periodización y el conjunto de argumentos que exponen. Esto nos da pie para ver la construcción argumentativa de la historia. La historia abierta y en debate como para reafirmar la posibilidad de las preguntas al pasado. Desde la expresión el “corto siglo XX” hasta las palabras técnicas que utiliza el autor para sus descripción. Tratamos de ver el uso que se le da a la descripción del siglo XX. ¿Por qué su uso, si la utiliza del mismo modo que Hobsbawm y qué repercusiones tendrá en la periodización? Veremos entonces qué preguntas le hace el investigador al siglo XX. Tras ella, veremos la temática, su recorte conceptual y desde allí pasamos a la periodización de Cavarozzi.

La economía mundial en el siglo

“Son años de fin de siglo. Proliferarán ...balances y previsiones, además de crónicas del siglo. El antídoto puede ofrecerlo una lista de hechos relevantes filtrados por el análisis: no una historia narrada...sino diez cuestiones en diez sencillas fichas de síntesis. El punto de vista es el de la economía, de la economía de mercado capitalista centrada en el beneficio privado y en el trabajo-mercancía del asalariado.

1. 1-Ha sido el siglo en que el progreso económico, en la forma denominada del *modern economic growth*, alcanza los ritmos máximos

2. 2-Ha sido el siglo de la más rápida y radical transformación de las fuentes y empleo de los recursos económicos, de la producción de mercancías por medio de mercancías

3- Ha sido el siglo del crecimiento más sostenido y de las transformaciones más profundas, pero también de una elevada inestabilidad.

4- Ha sido el siglo del desafío subversor, teorizado, declarado, puesto en acto por parte de un modo de producción diferente de la economía de mercado y contrario a ésta.

5- Ha sido el siglo que ha visto sucederse tras diferentes ajustes en el poder económico mundial: de la pax británica decimonónica ...al dominio pleno...de EEUU y al papel alcanzado por Alemania y Japón.

6-Ha sido el siglo de Keynes y por lo tanto el de la política económicas.

7- A pesar de las políticas encaminadas a vencer el subdesarrollo, entre las grandes áreas económicas del globo se ha mantenido sustancialmente la inalterabilidad de las posiciones relativas, con Latinoamérica, Asia y África en los últimos puestos.

8-A décadas de distancia del final del imperialismo colonial, al proliferar los estados nacionales, la relación Norte-Sur se muestra incierta.

9- La economía de mercado, si erosiona las barreras a la movilidad social, tarda en reducir las desigualdades internas no menos que las internacionales

10 ¿Y el futuro?

Cita: En el propio ensayo histórico-problemático más erudito e interesante...las vicisitudes de la economía están encasilladas en un esquema de tres fases; la era de las catástrofes, la edad de oro y el derrumbamiento. El esquema sugestivo para una lectura económica, rechina un tanto con los desarrollos económicos del siglo. El tempo de la política y el tempo de la economía no siempre han coincidido. Los primeros trece años del siglo XX, de buen tono en el clima de los negocios y de rápido crecimiento de la producción mundial...pertenecen plenamente a este siglo; no pueden considerarse como ribetes de un siglo "largo". Guerras y crisis de 1929 no impidieron un notable aumento de la producción mundial también en 1913 y 1950. La crisis monetaria y financiera, de

los años 70 y la quiebra del experimento socialista que se desarrolló en Rusia no justifican el juicio de “derrumbamiento” para la economía mundial. En el último cuarto del siglo XX, aun no viviendo ya en la época dorada...aquella se desarrolló al 3% anual, se transformó profundamente y vio el resurgimiento de naciones atrasadas como China e India”

Bien interesante para estudiar un texto de historia es el lugar de la cita en el texto y su extensión; analizar cómo se argumenta y en qué bases teóricas se apoya el autor; para hacer un ejercicio inicial donde se oculte parte del texto pero dejándole palabras claves para que puedan inducir a quién hace referencia el autor.; también es interesante para analizar cómo las periodizaciones son construcciones y las mismas se pueden destruir con otros modelos interpretativos.

4)Ejercicios posibles para realizar con los alumnos.

Vamos a utilizar el texto de Cavarozzi “El capitalismo tardío y su crisis en América Latina” para analizar una secuencia de lectura posible. Presentaremos el texto a los efectos de tener la fuente de análisis de la propia actividad que se propone.

Introducción

“Durante el “Largo siglo XX latinoamericano”, en las sociedades del Cono Sur y en México se desplegó una variante de capitalismo político tardío que implicaba que dichas sociedades fueran en algunos casos creadas, y en otros reorganizadas radicalmente, desde el Estado. En este sentido, la constitución de estas sociedades nacionales tuvo su signo todavía más marcadamente político que las planteadas por Gerschenkron y Moore(para los casos de Alemania y Japón)...En cambio en los casos aquí tratados, Estados Nacionales y clases burguesas se formaron simultáneamente como parte de la integración plena al sistema mundial.

En América Latina, además, el Estado no se limitó a desempeñar el rol fundacional decisivo, sino que también se transformó en el mecanismo principal a través del cual las sociedades continuaron siendo permanentemente remodeladas.

En la primera etapa, la del capitalismo oligárquico, el proceso abarcó principalmente la construcción de las instituciones del Estado nacional y la formación de una clase dominante; esto es la formación desde “arriba” de las burguesías que, en

asociación con el capital extranjero, organizó y explotaron los circuitos de producción, comercio y finanzas vinculados con la expansión primario exportadora... El estado operó como una herramienta de exclusión, tanto de aquellos sectores... tradicionales, como de los que se desarrollaron al impulso del envío capitalista. La exclusión operó fundamentalmente a través del fraude electoral masivo, las severas restricciones a las libertades de expresión. El mercado, en cambio, proveyó caminos de inclusión.

Ya desde las primeras décadas del siglo en Uruguay y México, y a partir del período de entreguerras en los casos de Argentina, Chile y Brasil, el orden político oligárquico se vino abajo y comenzó a estructurarse lo que caracterizó...como MEC (Matriz Estado-céntrica).

En las sociedades estado-céntricas de América Latina la política, organizada en torno a la intervención y la regulación del Estado, impregnó la mayoría de los espacios sociales y...afectó las oportunidades de vida de prácticamente toda la población.

El colapso de la MEC estuvo asociado a procesos de desorganización económica y crisis fiscal que fue acelerado por las estrategias que apuntaron deliberadamente a dismantelar los mecanismos normales de intervención estatal...

La década de 1973-1982 constituyó un punto de inflexión decisivo, que probablemente haya marcado el comienzo del fin de la modalidad de capitalismo político tardío que se había desplegado en América Latina desde fines del siglo pasado”

Secuencia de lectura

1-la necesidad de un paratexto. En este caso sería el de Hobsbawm. Aquí ellos deben recordar cómo llegó el historiador a su periodización y cuál era ella.

2- un ejercicio de reconocimiento de lo aprendido en el paratexto. Esto supone hacer un sondeo del nuevo texto como el de Cavarozzi. Para el sondeo algunas de las preguntas posibles que buscan dicho reconocimiento:¿qué expresiones pueden identificar en el nuevo texto?, ¿cuál es la periodización que presenta el historiador?

3-trabajar con los conceptos propios dentro de lo historiográfico, todo esto partiendo de las preguntas. Implicaría identificar las definiciones y marcos teóricos de los que se parte para realizar la periodización

4-una comparación entre un texto y otro, entre una región y otra. Aquí supone que los estudiantes están en condiciones de entender la expresión Largo siglo XX y hacer un conjunto de explicaciones: el acento está en la construcción del Estado y en los regímenes políticos

5- poner un ejemplo concreto que muestre la construcción de un Estado en sus distintos períodos.

Anexo 5

Prof. Aracely Fernández: ¿Europa en 1945?: las teorías implícitas de la lectura en dos propuestas sobre un mismo texto.

Cuando diseñé la propuesta que analizaré aquí, fue –además de los propósitos reseñados en el apartado anterior-, para desafiar a los estudiantes, pero sobre todo, desafiarme como enseñante. En mis prácticas y la de otros colegas, había percibido que teníamos formatos prediseñados de ejercicios de lectura que limitaban nuestras propuestas.

Parte de ese formato internalizado, lo constituían preguntas que podían ser respondidas según el siguiente itinerario: una respuesta por párrafo, de tal manera, que la pregunta uno podía resolverse con el primer párrafo, la segunda pregunta con el párrafo siguiente, y así sucesivamente.

Había constatado además, que si proponía preguntas que la respuesta suponía asociar a más de un párrafo, los estudiantes respondían en forma parcial. Me pregunté entonces: ¿abría una relación causal entre esa dificultad de los estudiantes y las propuestas de lectura de los docentes? Estoy convencida que sí, lo que significa afirmar que nuestros diseños de comprensión lectora contienen implícitos teorías sobre qué es leer, cómo leer historia, como concebimos al sujeto que aprende, cuál es el rol del docente en la enseñanza, entre otros.

Consideremos el texto “Europa en 1945” y comparemos dos propuestas de lectura, para analizar sus supuestos teóricos acerca de los tópicos explicitados en el párrafo anterior.

EUROPA EN 1945

El año 1945 señaló una encrucijada en la historia del mundo. Finalizaba la guerra más aniquiladora que el ser humano había padecido, dejando un saldo enorme de víctimas y destrucciones. Era el momento de contabilizar las pérdidas y de perseguir a los criminales, responsables de la guerra y de crímenes contra la Humanidad. Y de poner las bases de un mundo nuevo, cuyo objetivo fundamental sería la conquista de una paz duradera. A este fin se creó la nueva sociedad internacional, la ONU. En su conferencia fundacional, en San Francisco, el presidente norteamericano Truman aseguraba con optimismo: "Si hubiéramos tenido esta Carta hace unos cuantos años –y sobre todo voluntad para hacer uso de ella– millones de seres que han muerto vivirían aún". Y añadió: "Os han dicho muchos que esto es sólo el primer paso en la ruta de la paz estable. Es cierto. Lo que importa es que todos nuestros pensamientos y acciones se basen en la apreciación de que, en efecto, es sólo el primer paso". La voz de la esperanza.

Y sin embargo, además de la hora del cálculo de pérdidas humanas y materiales y de castigo de los culpables, fue también la hora de la decepción más que de la esperanza. En vez de "la ruta de la paz estable", que pedía Truman, se inició el enfrentamiento entre los vencedores, denominado Guerra Fría. Y de manera inmediata se procedió a la rectificación de fronteras, lo que generó deportaciones de población.

Un nuevo Imperio, el soviético, controló la parte oriental del continente europeo, obligando a otro control a distancia, el norteamericano, sobre la parte occidental. Europa perdía su hegemonía secular, su capacidad de decidir los destinos del planeta, pero más aún se jugaba su supervivencia. "Finis Europeae", se llegó a escribir; "el fin de Europa".

A escala mundial, las colonias, que habían colaborado con las metrópolis en la lucha contra el fascismo, esperaban la independencia inmediata; su frustración desató un proceso imparable de descolonización forzada, al rebelarse contra su situación de dependencia.

Se inició, por tanto, una era de tensiones y desequilibrios, que han caracterizado la segunda mitad del siglo XX. Examinemos ahora el punto de partida.

La ciudad alemana de Stuttgart destruida por los bombardeos.

204

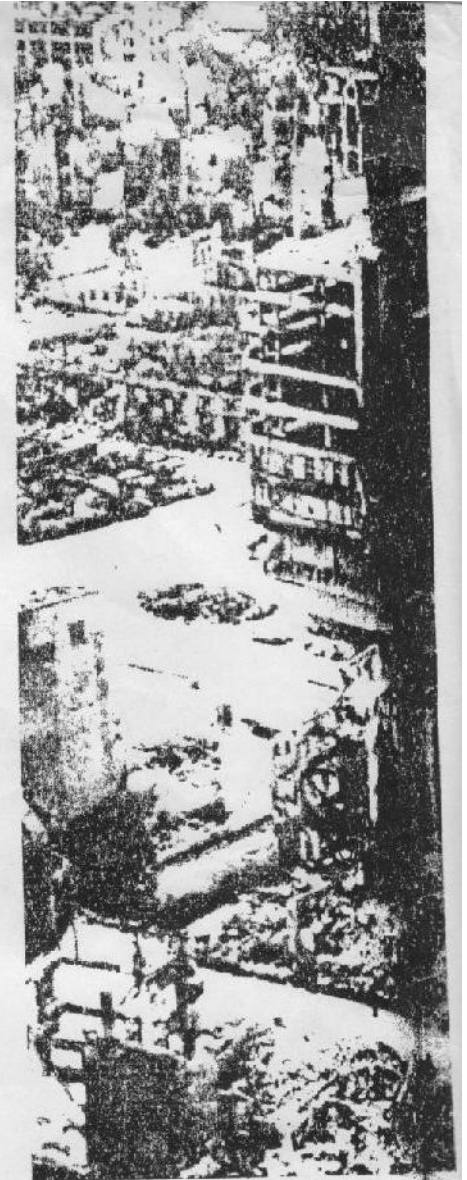
Fernández Arce (2011). *Cronos. Historia del mundo contemporáneo*, Barcelona, Vicens Vives, p. 204.

1-Si consideras la frase: "Era el momento de..."

1.1 - ¿de qué?

1.2 - ¿para quiénes? Fundamenta por qué llegaste a esa respuesta. ¿Qué otras respuestas consideraste? ¿Por qué las desechaste?

2- Discrimina –separa– las características del mundo de posguerra.



Fernández, Antonio (1998), *Cronos. Historia del mundo contemporáneo*, Barcelona, Vicens Vives, p. 204.

Propuesta A:

1-¿Qué expectativas tenían los vencedores respecto a la ONU?

2-¿Por qué se vieron frustradas esas expectativas para los vencedores y para las colonias?

Propuesta B:

1. Si consideras la frase: “Era el momento de...”

1. ¿De qué?

2. ¿Para quiénes? Fundamenta por qué llegaste a esa respuesta. ¿Qué otras respuestas consideraste? ¿Por qué las desechaste?

2-Enumera las características del mundo de posguerra

3-¿Estás de acuerdo con el título? En caso negativo propone uno alternativo

Las interrogantes de la propuesta A, contienen afirmaciones: la primera, que los vencedores tuvieron expectativas respecto a la ONU, la segunda, que tanto los vencedores como las colonias se sintieron frustrados.

El lugar del lector se limita a buscar en el texto aquello que le afirma el profesor. Además, las respuestas están contenidas en el cuerpo del texto. No se necesita tener conocimientos previos sobre el contexto europeo en la inmediata posguerra.

Ante este tipo de propuestas los estudiantes, por lo general, buscan algunas palabras clave en el texto, que le indiquen que en su entorno hay algo que se vincula con la respuesta y pasan a copiarlo. Muchas veces, por lo tanto, este tipo de respuestas no suponen la comprensión de la lectura.

La propuesta B, salvo la pregunta 2, que afirma que el texto refiere –entre otras cosas- a las características del mundo de posguerra, presupone un lector mucho más activo. Tiene que hacer elecciones y justificarlas, le adjudica también al lector un lugar en el campo del saber.

La pregunta 1, cuando apela a: “Era el momento de... ¿de qué?”, contiene una trampa. Está pensada para que el estudiante recurra a una estrategia conocida: buscar y copiar del texto lo que sigue a la afirmación. Mi intención era constatar cuántos

estudiantes percibían que el tema de la pregunta es retomado en el segundo párrafo. En primero de bachillerato, los estudiantes que lo perciben son una minoría, salvo que sean advertidos que la interrogante contiene una trampa, entonces ponen más interés en la lectura. Ello nos permite sospechar que los problemas de comprensión de los estudiantes son menos graves de lo que creemos. A los estudiantes les hace falta que los docentes tomemos a la lectura de la disciplina como propósito de enseñanza y no como algo que deberían ya conocer.

Las claves para que la propuesta B no resulte un fracaso, es el trabajo previo con el contexto de la II Guerra, lo necesitan para inferir otros protagonistas, además de Truman –nombrado en el texto-, en condiciones de encargarse del reordenamiento del mundo de posguerra. También necesitan conocer el contexto para fundamentar su respuesta. Cuando conocen el contexto de la II Guerra, tener que optar y fundamentar para quiénes era el momento de garantizar la paz duradera, les resulta desafiante. Advierten que no hay una única respuesta correcta.

Además de trabajar con las respuestas, es aconsejable tomarnos el tiempo para reflexionar con nuestros estudiantes sobre los supuestos teóricos acerca de la lectura, que contiene la interrogante 1: interrogar al texto y plantearnos hipótesis, descartar las inapropiadas y poder fundar aquellas que nos resultan ajustadas, para todo lo cual, necesitamos conocer aspectos que no están contenidos en el texto. Por ello es muy importante que los docentes decidamos no sólo el sentido de trabajar con un texto, sino además, en qué momento de nuestro diseño lo vamos a trabajar.

La propuesta B también contiene implícita concepciones sobre el rol del estudiante como sujeto de aprendizaje. Sitúa a éste en el lugar del saber: lo considera capaz de establecer hipótesis y de seleccionarlas en función de sus conocimientos previos. El texto y el docente no son los únicos depositarios del saber. Pero también la propuesta contiene interrogantes más convencionales, como la segunda, sobre las características del mundo de posguerra, cuya respuesta está en el texto; mientras la última indagación, que aspira a que el lector se interroge sobre la pertinencia del título, apela a la comprensión de la macroestructura del texto, que siempre supone para el lector, entre otras habilidades, memoria de mediano plazo para recordar a grandes rasgos el contenido global del texto, y capacidad de generalización, para sintetizar en un título, el contenido su contenido.

Estas consideraciones, no significa que tengamos que desechar la propuesta A. Hay estudiantes a los que la propuesta B les puede resultar muy desestructurante de su práctica habitual de lectura. En ese caso, podemos plantearle primero la propuesta A, para que luego que se familiarizó con el texto, responda la B.

VI. BIBLIOGRAFÍA GENERAL (esbozo de las fundamentales).

- Bajtin Mijail **Las fronteras del discurso** Las cuarenta. 2011
- Barbier JM. **Elaboración de proyectos de acción y planificación**. Paris. PUDF. 1991
- Blanchard Lavilla, C. **Saber y relación pedagógica**. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. 1996.
- Blanchard Laville, Claudine. **Los docentes entre el placer y el sufrimiento**. Versión pre- impresión otorgada gentilmente por la autora.
- Bruner, Jerome. **Acción pensamiento y lenguaje**. Madrid Alianza. 1989
- Burke, Peter. **Historia social del conocimiento**. Ed. Paidós: 2002.
- Cassany Daniel .**Construir la escritura**. Ed Paidos. Barcelona. 2004
- Charlot, Bernard. **La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización**. Ed Trilce. Montevideo. 2008
- Chartier, Roger. **El mundo como representación**. Ed. Gedisa. 1995
- Chartier, Roger. **El juego de las reglas: lecturas**. Ed. Fondo de cultura. 2000
- Chartier, Roger. **El orden de los libros**. Ed. Gedisa. 2005
- Cifali, Mincille. **La identidad de los profesores**. PDF
- de Certeau, Michel. **La escritura de la historia**. Universidad Iberoamericana, México 1993
- Díaz Barriga, Ángel **Didáctica. Aportes para una polémica**. Buenos Aires. Aique 1991
- Edelstein, Gloria **Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo**. En Camilloni, Alicia W. de; Maria Cristina Davini; Gloria Edelstein; Edith Litwin; Marta Souto y Susana Barco Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidos 1996

- Eggen, Paul, y Kauchak, Donald. **Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento.** Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Buenos Aires, 1996.
- Espionzoza, Ana María **Enseñar a leer textos de ciencias.** Ed Paidos 2009
- Évano Chantal **La gestión mental.** Barcelona. Graó. 2006
- Fernández, A **Los idiomas del aprendiente.** Buenos Aires. Nueva Visión. 2003.
- Fernández, A **Los idiomas del aprendiente.** Buenos Aires. Nueva Visión. 2005.
- Fernández, A. **Poner en juego el saber.** Buenos Aires. Nueva Visión. 2005.
- Finkel, Don. **Dar clase con la boca cerrada.** Publicacions de la Universitat de València. Valencia: 2008
- Flores Davis, L.E; Sánchez González, M.E ; Céspedes Ruiz, E; “**Del nombre propio al texto escrito**”. En: **Entre el sueño y la realidad. Nuestra América Latina Alfabetizada.** IX Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura. 6 al 9 de junio de 2007.
- Gadamer,Hans. **El giro hermenúutico.** Ed. Cátedra. 2007
- Green, André. **El lenguaje en el psicoanálisis** Buenos Aires. Talleres Gráficos. 1995.
- Hobsbawn. Eric. **Historia del siglo XX.** Editorial Critica. Buenos Aires abril 2001
- Kachinovsky Alicia **Enigmas del saber Historia de aprendices.** Universidad de la República. 2012
- Käes, R; Faimberg, H; Enriquez, M; Baranes, J.J. **Transmisión de la vida psíquica entre generaciones.** Buenos Aires. Amorrortu. 1996.
- Kristeva. J. **Sentido y sinsentido de la revuelta.** Buenos Aires. Eudeba. 1996
- Littau, Karin **Teorías de la lectura Libros, cuerpos y bibliomanía.** Buenos Aires Editorial Manantial, 2008
- Litwin, Edith. **Configuraciones didácticas.** Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Lowenthal, D. **El pasado es un país extraño,** Madrid, Akal. 1993.
- Monereo C. y otros. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje,** Barcelona, Graó. 1999
- Monereo, Carlos. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje formación del profesorado y aplicación en el aula.** Madrid: Cooperación Española, 1998.
- Mosconi, Nicol. **Diferencia de sexos y relación con el saber.** Ediciones Novedades Educativas, UBA. 1998

- Narvaja, E. **El análisis del discurso como campo interdisciplinario**. Buenos Aires .Arcos. 2006
- Nogueira, Sylvia (coord.). **Manual de lectura y escritura universitaria**. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2003.
- Paín, Sara **Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje**. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.1997
- Palou de Maté, María del Carmen, et al. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Perkins, David **La escuela inteligente**. Barcelona: Gedisa, 1995
- Pulido Ochoa, R; Ruis Nakasone,C; González Nicolás, R; **La formación de lectores y productores de Texto: Una experiencia de formación docente**. En: **Entre el sueño y la realidad. Nuestra América Latina Alfabetizada**. IX Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura. 6 al 9 de junio de 2007
- Revista Epsiba No 4 (I) Buenos Aires. 1997.
- Revista No 4 Epsiba (II) Buenos Aires. 1997.
- Ricoeur, P. **El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica**. Ed. Fondo de Cultura.2008
- Ricoeur, P. **La memoria, la historia, el olvido**. Buenos Aires. FCE. 2004.
- Rodulfo, Ricardo **Dibujos fuera del papel**. Buenos Aires. ED Paidos. 2004
- Salomón, Gavriel. **Cogniciones distribuidas consideraciones psicológicas y educativas**. Madrid: Amorrortu Editores, 2001.
- Schlemenson S, y otros **Leer y escribir en contextos sociales complejos** Buenos Aires. Ed. Paidos. 2005.
- Schlemenson S, y otros. **Niños que no aprenden**. Buenos Aires. Ed. Paidos. 2001.
- Schlemenson S, y otros. **Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica**. Buenos Aires .Ed Paidos Educador. 2004.
- Solé Isabel. **Estrategias de lectura**, Barcelona, Ed Graó. 1999
- Suárez Pazos, Mercedes. **Algunas Reflexiones sobre la investigación -acción colaboradora en la educación**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Vol. 1. N°1, 2002.
- Vázquez de Aprá Alicia y Jakob Ivone **Relectura y reescritura de las prácticas de escritura en la escuela**. Río Cuarto. Universidad Nacional de Río Cuarto Facultad de Ciencias Humanas 2006

- Viero Iglesias Pilar Gómez Veiga Isabel **Psicología de la lectura** Madrid Pearson Educación 2004
- Vigotsky, L. **Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos e Jean Piaget.** Ediciones Fausto, Argentina, 1993.
- Williams L. V. **Aprender con todo el cerebro.** Editorial Martínez Roca. Colombia:1995
- Zavala, Ana; Scotti, Magdalena. **Historias de la enseñanza de la historia.** Relatos que son teorías. Montevideo, CLAEH, 2005
-