

# LOS TEXTOS, LOS ALUMNOS Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA: LA COMPRENSIÓN DE LOS VAIVENES TEMPORALES<sup>1</sup>

AISENBERG, BEATRIZ

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires  
baisenberg@arnet.com.ar

**Resumen.** Desde el marco de una investigación que se propone conocer las relaciones entre los procesos de lectura y de aprendizaje de la historia escolar, el artículo desarrolla un análisis sobre la lectura de textos históricos realizada por alumnos de escuela primaria (de 9 a 12 años), en clases de historia y en entrevistas clínico-didácticas de lectura de textos de historia trabajados previamente en el aula. El análisis enfoca problemas afrontados por algunos alumnos para comprender los vaivenes temporales desplegados en textos de historia y, particularmente, para registrar sus informaciones relativas al presente. Se abordan diferentes aspectos posiblemente involucrados en estos problemas: por un lado, las características del proceso de lectura y las concepciones de los alumnos sobre el tiempo en la historia; por otro lado, los modos en que podrían influir las prácticas de la enseñanza de la historia en la «lectura del tiempo» realizada por los alumnos.

**Palabras clave.** Enseñanza de la historia, aprendizaje, lectura, concepciones sobre tiempo histórico, investigación didáctica.

**Summary.** In the framework of a research intending to know the relationship between learning of scholar history and reading processes, this article develops an analysis on the reading of historic texts performed by pupils of 9 to 12 years, both in the situation of history classes and in interviews of reading history texts, previously worked-out in class. The analysis points to the problems confronted by some pupils to understand the temporal fluctuations developed in history text books and particularly to understand their information with regard to the present. Different aspects which may be involved in these problems are considered: on one hand, the characteristics of the reading process and the conception of the pupils about the time in the history, on the other hand the ways in which the practices of history teaching could influence in the «reading of the time» performed by the students.

**Keywords.** History teaching, learning processes, reading, conceptions of historic time, didactics research.

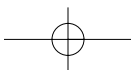
## INTRODUCCIÓN

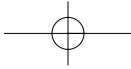
Este artículo se enmarca en una investigación didáctica<sup>2</sup> en curso que busca caracterizar las relaciones entre los procesos de lectura y de aprendizaje de la historia escolar, a partir de la siguiente hipótesis de trabajo: algunas dificultades afrontadas por los alumnos en la lectura de textos de historia son inherentes al proceso mismo de construcción de conocimiento histórico. Es una investigación cualitativa (descriptivo-interpretativa) cuyo diseño articula el estudio de casos, sobre el funcionamiento de situaciones de lectura en la enseñanza de la historia, con entrevistas clínico-didácticas, para indagar la comprensión de los alumnos sobre textos trabajados en las clases.<sup>3</sup>

Presentamos aquí un análisis exploratorio centrado en la búsqueda de posibles relaciones entre los procesos de lectura y de aprendizaje de la historia. Se trata del análisis de un error en la lectura de textos de historia que reencontramos con cierta regularidad en alumnos de escuela primaria (de 9 a 12 años). El error es el siguiente: algunos alumnos «leen pasado» donde un texto de historia se refiere a la actualidad; es decir, los

alumnos interpretan una alusión a la actualidad como si correspondiera al pasado. El seguimiento de un error que se reitera puede contribuir a esclarecer las relaciones entre lectura y aprendizaje de la historia escolar, en función de las consideraciones que se mencionan a continuación.

Es sabido que la lectura es un proceso de construcción de significados, y que la particular interpretación que realiza un lector depende en parte de sus conocimientos previos sobre el tema del texto. De acuerdo con el concepto de *texto dual* de Goodman (1996), podemos concebir, por un lado, un *texto real* impreso con características iguales para todos los lectores y, por otro lado, un *texto paralelo* construido por el lector, estrechamente relacionado con el texto publicado, pero que es diferente para cada lector y depende de los esquemas desde los cuales el lector otorga significado al texto. Ahora bien, más allá de la particularidad de la interpretación de cada lector, encontramos un aspecto común en los *textos paralelos* construidos por algunos alumnos, dado por el error ya





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

señalado: donde los *textos reales* de historia se refieren a la actualidad, los alumnos interpretan pasado. Es preciso remarcar que un error en la lectura que se repite con cierta regularidad puede dar indicios sobre las características de un proceso constructivo (Goodman, 1996) o de las concepciones del lector: en trabajos anteriores encontramos que las omisiones y distorsiones realizadas por los alumnos en la lectura de un texto de contenido social constituyen indicadores de problemas conceptuales o del tipo de conocimiento –o desconocimiento– sobre el tema del texto (Aisenberg, 2000, 2005a). En este sentido, formulamos la hipótesis de que los alumnos que «leen pasado» donde un texto de historia se refiere a la actualidad comparten concepciones sobre el tiempo en la historia, desde las cuales interpretan los textos. Asimismo, suponemos que dichas concepciones guardan relación con la enseñanza escolar de la historia en tanto práctica institucionalizada que posibilita y, al mismo tiempo, impone restricciones a la construcción del conocimiento (Castorina, 2005).

En relación con el marco anterior, nuestro análisis aborda tres tipos de aspectos que, de modo interrelacionado, podrían estar involucrados en la génesis del error de «la lectura del tiempo» en un texto de historia: en primer lugar, aspectos relativos a la naturaleza del proceso de lectura; en segundo lugar, aspectos vinculados a las concepciones de los alumnos sobre el tiempo en la historia, en tanto marcos desde los cuales construyen significado en la lectura. En tercer lugar, y por último, consideramos aspectos atinentes a la historia como disciplina escolar: intentamos caracterizar cómo opera la enseñanza en los significados atribuidos por los alumnos a las referencias temporales de un texto de historia.

El material analizado está conformado, por un lado, por un conjunto de protocolos de entrevistas clínico-didácticas de lectura de un texto de historia trabajado previamente en clase (realizadas con alumnos de sexto y séptimo grados) y, por otro lado, por los registros de clase de una secuencia didáctica de historia implementada en un cuarto grado.

### LAS CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS EN «LA LECTURA DEL TIEMPO»

Entrevistamos a alumnos de 6° y 7° grados<sup>4</sup> (11 y 12 años) con el propósito de indagar su comprensión de un texto –trabajado previamente en el aula– titulado *El origen de la población del territorio argentino*. Es un texto de un manual para 5° grado, que en dos páginas sintetiza el proceso de poblamiento del actual territorio argentino (Aique, 2000). La estructura general del texto responde a un ordenamiento cronológico de pasado a presente, en función de la sucesión de las distintas etapas del proceso (a saber: la distribución territorial de las sociedades aborígenes antes

de la conquista española; los cambios en la población a partir de la conquista y durante la colonia; la inmigración masiva de fines del siglo XIX y principios del XX; las migraciones internas y de países limítrofes del siglo XX, y las migraciones «recientes» de países asiáticos y latinoamericanos). Sin embargo, no hay una relación lineal y rígida entre el orden cronológico y el orden de las ideas en el texto en tanto, por un lado, la primera oración introduce el tema general aludiendo a la conformación de la población argentina actual (es decir, el texto comienza aludiendo a una situación del presente y luego se remonta hacia el pasado) y, por otro lado, en el desarrollo de algunas etapas se incluyen referencias a la actualidad.

En las entrevistas nos llamó la atención la forma en que algunos alumnos interpretan la alusión a la actualidad incluida al final del siguiente párrafo del texto, referido a la época colonial:

*Los españoles también introdujeron esclavos africanos. Los esclavos eran más numerosos allí donde no había indígenas que realizaran los trabajos más pesados. En el Virreinato del Río de la Plata, sin embargo, la cantidad de esclavos nunca llegó a ser tan importante como en el Brasil o los Estados Unidos. En estos dos países, los descendientes de esclavos conforman en la actualidad un sector muy importante de la población.*

Veamos el segmento de una entrevista donde dos alumnas, Paola y Antonella, releen y comentan la referencia a la actualidad del párrafo anterior:

*Paola: (Lee) ...los descendientes de africanos.*

*Antonella: (lee) conformaban (sic) en la actualidad un sector muy importante de la población.*

*Paola: O sea que también a Brasil y en Estados Unidos llevaban a los descendientes de africanos.*

*Entrevistadora: ¿Llevaban a los descendientes de africanos?*

*Paola: Sí.*

*Entrevistadora: ¿Qué quiere decir que «conforman en la actualidad»?*

*Paola: En ese momento.*

*Entrevistadora: ¿En qué momento?*

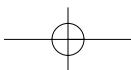
*Paola: En donde los españoles tenían los esclavos y llevaban a los africanos.*

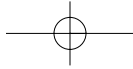
*Entrevistadora: Antonella, ¿qué pensás?*

*Antonella: Yo no entiendo (lee) los descendientes de africanos conforman en la actualidad un sector muy importante de la población.*

*Paola: Que los descendientes, suponete un hijo de africano, pero que no es africano, también son esclavos en Estados Unidos o en Brasil.*

*Entrevistadora: ¿Cuándo?*





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

*Paola:* Cuando los españoles también tenían esclavos.

*Entrevistadora:* ¿Saben qué quiere decir «en la actualidad»?

*Paola:* Si yo te digo «en la actualidad está de moda usar aritos», es que *ahora*.

*Entrevistadora:* *Ahora*, en la actualidad es ahora, en estos tiempos. Entonces, ¿qué dice ahí?

*Paola:* Que en la actualidad de ese momento, donde estaba pasando. Que la actualidad donde los españoles tenían esclavos y otros países también.

*Entrevistadora:* ¿Qué te hace pensar que es de ese momento?

*Paola:* Porque en el texto habla de los españoles, y de los indígenas, bueno, los esclavos. En ese momento, para mí es eso.

*Antonella:* Claro, porque es como si te confunden las palabras, porque te dice «En la actualidad», y vos pensás que en esa actualidad, porque hay dos tipos de actualidad: la de ahora o la de ahí...

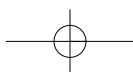
*Paola:* Para mí la que está hablando en el párrafo.

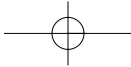
Es claro que para estas dos alumnas no es observable la referencia explícita del texto a los descendientes de esclavos en la conformación actual de la población de Brasil y EEUU, a la que subyace una relación entre pasado y presente. Otros niños realizan interpretaciones similares: la referencia a la actualidad señalada es invisible para ellos. En términos del *texto dual* de Goodman (1996), podemos afirmar que estos niños construyen un texto paralelo relacionado con el real pero diferente: tanto la distorsión del tiempo verbal al momento de leer como los comentarios posteriores indican que «su» texto no incluye la referencia a la actualidad del texto real, ni la relación implícita con el pasado. A otros alumnos, la frase les genera dudas, como a Brian, quien afirma: «*No entiendo bien si en la actualidad se está refiriendo a la etapa cuando está contado el texto, en esos años, o ahora que te dice en el 2000.*»<sup>5</sup> Cabe remarcar que, con mayor o menor orientación del entrevistador, casi todos los alumnos entrevistados llegan a reconocer la referencia al presente del texto; sin embargo, casi todos comienzan «leyendo pasado» o con dudas en la interpretación. ¿Cómo explicamos este problema en la lectura? Presentamos a continuación algunos aspectos que podrían estar involucrados en su origen.

Un primer aspecto se relaciona con la naturaleza del proceso de lectura. «Para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis.» (McGinitie et al., 1982). En la medida en que avanza en la lectura, el lector va controlando y ajustando sus hipótesis en función de la información explícita del texto. En nuestro caso, si el texto se refiere al pasado, y también el párrafo en cuestión, entonces es plausible pensar que lo que sigue corresponde a la misma época. Desde este marco parece lícito explicar que los alumnos leen

pasado donde el texto habla de la actualidad debido a un control insuficiente de sus interpretaciones; en otras palabras, los alumnos mantienen su primera hipótesis sin contrastarla con la información visual del texto. La ayuda del entrevistador les permitiría profundizar el control y lograr una interpretación más próxima al contenido del texto real.

No obstante, algunos alumnos muestran una resistencia o dificultad particular para ajustar su interpretación, inclusive luego de varias relecturas y del control promovido por el entrevistador. Así, Antonella dice no entender la frase aunque la relee detenidamente, y luego acepta la interpretación de Paola apelando a un «forzamiento» del léxico para fundamentarla: «en la actualidad» no es una expresión aplicable al pasado. Asimismo, Brian contempla como posibilidad la idea «del texto real», pero por alguna razón no lo convence y plantea su duda. Suponemos que la resistencia se debe a que los alumnos no esperan encontrar una referencia a la actualidad porque «leer textos de historia pareciera ser, para ciertos niños, leer sobre lo que ya pasó» (Benchimol et al., 2004). Otras razones, que desarrollaremos a continuación, nos llevan a vincular el error en análisis con este segundo aspecto, dado por las concepciones de los alumnos sobre el tiempo en la historia y, en relación con ello, por sus concepciones sobre las características de un texto de historia. Por un lado, diferentes interpretaciones parecen indicar que los alumnos conciben que las ideas del texto están ordenadas lineal y rígidamente de lo más antiguo a lo más moderno, como suponiendo un isomorfismo estricto y necesario entre el ordenamiento de las ideas del texto y el orden en que ocurrieron los hechos del pasado.<sup>6, 7</sup> Una «irrupción» de la actualidad en un párrafo referido a la colonia contradice esta concepción. Por otro lado, reencontramos el mismo tipo de error en la lectura que alumnos de distintas edades realizan de diferentes textos de historia. Nuestros datos parecen constituir indicadores de una concepción según la cual la historia es el pasado que realmente ocurrió, y esto es lo que muestra un texto de historia, en el orden en que pasó, como si el texto fuera una ventana directa al pasado. Por lo tanto, si la construcción de significado en la lectura responde a la búsqueda de una trama coherente desde el punto de vista del lector, en el marco de la concepción recién caracterizada no es consistente incluir relaciones entre pasado y presente o referencias a la actualidad «en el medio» de un texto de historia. En este sentido, suponemos que estamos ante un problema de incompatibilidad o de tensión entre la información explícita del texto y los marcos asimiladores de los alumnos, y de allí las distorsiones y las resistencias para ajustar las interpretaciones. En otras palabras, la concepción sobre el tiempo en la historia de los alumnos podría operar como un obstáculo para «ver» referencias a la actualidad o los vaivenes temporales en un texto de historia.<sup>8</sup>





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Ahora bien, la concepción de los alumnos sobre la historia recién esbozada guarda notables relaciones con la historia enseñada, según las conocidas caracterizaciones provenientes de múltiples análisis publicados en distintos países, y realizados desde diversas perspectivas teóricas. Esta relación entre las concepciones de los alumnos y la historia enseñada nos remite a la idea de que en la construcción del conocimiento social juegan un rol fundamental los contextos, las representaciones sociales, los valores y las prácticas institucionales (Castorina, 2005). De acuerdo con este autor, entendemos que la historia como disciplina escolar (Chervel, 1988) –en tanto práctica institucionalizada– constituiría un marco epistémico que, al mismo tiempo, posibilita e impone restricciones a la construcción del conocimiento histórico (Castorina, 2005). Con ello llegamos al tercer aspecto de nuestro análisis, desplegado en el próximo apartado: nos preguntamos por la influencia de la práctica de enseñanza de la historia en el error de los alumnos; más específicamente, buscamos indagar las interrelaciones entre la historia enseñada, las referencias a la actualidad de los textos de historia y las interpretaciones realizadas por los alumnos.

### LA ENSEÑANZA Y LA «LECTURA DEL TIEMPO»

Nos interesa clarificar cómo influye la enseñanza de la historia en el modo en que los alumnos interpretan el tiempo cuando leen un texto de historia. Para ello analizamos los registros de clase de una secuencia didáctica sobre la sociedad guaraní implementada en un cuarto grado, en la que algunos alumnos (de 9 y 10 años) «leen pasado» donde los textos aluden al presente. El análisis supuso, en primer lugar, el rastreo y la caracterización de las referencias temporales que circularon en el aula a lo largo de las quince clases que conformaron la secuencia; es decir, caracterizamos la ubicación temporal que realizan docente y alumnos de los contenidos a los que se refieren. En segundo lugar, buscamos establecer posibles relaciones entre dichas referencias temporales y los textos paralelos construidos por los alumnos en sus lecturas a lo largo de la secuencia.

Los contenidos de la secuencia elegida presentan particularidades que nos parecen relevantes para analizar las relaciones entre el contexto didáctico y la «lectura del tiempo». En primer lugar, todos los alumnos tenían el libro *Los guaraníes*<sup>9</sup> (Boixados y Palermo, 1999) –un «ensayo» para niños, escrito por antropólogos–, conformado por treinta textos (a modo de capítulos breves) sobre distintos aspectos de la vida de este pueblo; si bien el libro se centra sobre todo en la vida de un grupo de guaraníes –los mbyá– durante los siglos XVIII y XIX, desarrolla también una perspectiva histórica incluyendo capítulos desde el origen de los guaraníes hace 1600 años hasta su situación en la

actualidad. Además, en gran parte de los textos se despliegan vaivenes temporales: sea estableciendo relaciones entre los guaraníes del pasado y los guaraníes de hoy, sea comparando aspectos de la vida de los guaraníes en el pasado y de la vida actual de los niños, destinatarios del libro. En segundo lugar, el tema «Sociedades aborígenes» en la historia escolar argentina está atravesado por representaciones sociales, ampliamente vigentes en diferentes sectores de la sociedad, que suponen visiones desvalorizadoras y estáticas: «los indios» son del pasado, y no tienen historia (Quintana, 1999). En este sentido, el libro utilizado ofrece informaciones potencialmente contrargumentadoras de esta representación, así como de la concepción de la historia que generalmente subyace a los manuales escolares (en los que, tradicionalmente, los textos se refieren al pasado sin establecer relaciones con el presente).

Comenzaremos sintetizando las referencias temporales registradas en situaciones de trabajo colectivo en el aula durante las primeras clases de la secuencia para enfocar luego situaciones donde los alumnos leen, en pequeños grupos, textos del libro con referencias a los guaraníes en la actualidad.

### El tiempo en las primeras clases

La docente presenta el nuevo tema a estudiar ubicándolo en el pasado: «Vamos a empezar a conocer a los guaraníes: cómo vivían, qué hacían, dónde habitaban». Y propone la lectura de «un cuento que los papás guaraníes les contaban a sus hijos». Inmediatamente, los alumnos formulan preguntas y comentarios centrados en la actualidad, en el pasado o en sus relaciones, tal como se observa en los siguientes ejemplos de intervenciones de diferentes alumnos:

«¿Los guaraníes son los paraguayos?»

«Es el idioma»

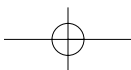
«Eran los indios que habitaban antes.»

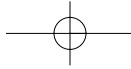
«La chica<sup>10</sup> que está en mi casa siempre habla en guaraní.»

«El idioma guaraní actual salió del guaraní antiguo.»

Al iniciar la segunda clase, la maestra anima al alumno Martín para que cuente una conversación que tuvo con la empleada de su casa y con su mamá:

Martín: Yo le pregunté si era paraguaya o era guaraní. Y justo llegó mamá y se empezó a reír. Mi mamá se reía. Yo le conté que estamos estudiando sobre los guaraníes, pero no le conté que todavía no sabemos lo que es un guaraní. ¡Y me dijo que si ella [la empleada] era india! Y ella también se rió, y mi mamá me dijo que quizás ella descen... [interrumpe], quizás, los abuelos o algo de ella eran guaraníes o algo así.





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

*Observadora:* ¿Y ella es guaraní?

*Martín:* No, ella es paraguaya. Porque ella habla en guaraní también.

Luego la docente comienza una exposición sobre la formación del pueblo guaraní y sus migraciones hacia el sur, centrada en el pasado. Pero gran parte de la clase se desarrolla en función de intervenciones de los alumnos referidas a la actualidad; por ejemplo, una alumna comenta que visitó una aldea en la que viven guaraníes y un compañero pregunta «si pueden vivir como guaraníes todavía». La docente da lugar a estos comentarios pero va centrando cada vez más el tema en el pasado. En general, las dos primeras clases transcurren alternando o yuxtaponiendo referencias al pasado y al presente: la planificación e intervenciones de la docente llevan el contenido al pasado –en consonancia con el modo en que habitualmente se tratan las sociedades aborígenes en la escuela–, y son las intervenciones de los alumnos las que introducen referencias a los guaraníes en la actualidad.

En la tercera clase, la maestra propone leer uno de los textos del libro, titulado *Vida en la selva*, «para conocer cómo es la selva, donde vivían los guaraníes». El texto está escrito en tiempo verbal presente, y trata de las dificultades para obtener alimentos en la selva en general; sólo la última frase del texto se refiere a los guaraníes y está escrita en pasado. El uso del tiempo verbal presente en este texto coincide con el utilizado por los historiadores para referirse a generalidades omnitemporales, según el estudio pragmático realizado por Leduc sobre el uso de los tiempos verbales en los textos históricos (Leduc, 1999). Los alumnos leen en silencio, y luego la docente inicia una situación de interpretación colectiva preguntando –en tiempo verbal presente–: ¿Qué dice el autor sobre cómo se vive en la selva? Todas las respuestas de los alumnos están formuladas en tiempo pasado y se remiten a los guaraníes; en este sentido, el texto paralelo reconstruido en forma colectiva guarda distancia del texto real: el texto «de la clase» se refiere a los guaraníes en el pasado y el texto real no. ¡Lo sorprendente es que la docente no registra esta distancia durante la clase y tampoco los investigadores que observamos! Por ello suponemos que el pasado del texto paralelo que se construye en el trabajo colectivo responde, al menos en parte, a un sesgo generado desde la primera clase por el contexto didáctico (como contexto social que nos llevó a todos los actores a pensar en el pasado). De ahí en adelante a lo largo de cinco clases en las que se estudian diferentes aspectos de la vida de los guaraníes, hay una centración absoluta en el pasado de los guaraníes (sistema de cultivo, organización social, etc.): no encontramos en los registros de las clases ninguna referencia a los guaraníes en la actualidad.

Durante la novena y la décima clase, los alumnos leen en pequeños grupos buscando información sobre un aspecto de la vida de los guaraníes (por ejemplo, caza o pesca) para luego presentarlo al grupo total. A continuación, veremos situaciones donde los alumnos interpretan referencias a la actualidad incluidas en los textos leídos.

### Alumnos que «leen pasado»

Un grupo de alumnos lee el texto *Recetas de cocina*, que comienza así:

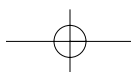
#### *Recetas de cocina*

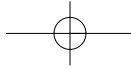
*La cocina guaraní es muy interesante por la abundancia de recetas que combinan ingredientes muy surtidos y porque sus platos se mantienen no sólo entre los mbyá y otros grupos guaraníes actuales sino que han pasado en buena parte a la cocina criolla.*

Esta frase enuncia (en tiempo verbal presente) una idea general sobre la cocina guaraní, que involucra una relación de continuidad entre el pasado y la actualidad. El texto prosigue con varios párrafos sobre diferentes comidas de los guaraníes en el pasado y, antes de pasar a describir las bebidas, incluye el fragmento transcrito a continuación, que cierra el subtema de las comidas estableciendo relaciones con el presente:

*Como se ve, esta gente ha sido<sup>11</sup> de comer muy variado, tanto en los ingredientes como en la forma de prepararlos; seguramente sabían preparar más de cien platos distintos. En la actualidad, a esto se agregan otras plantas, como la cebolla y el ajo, y la carne de vaca, cerdo y gallina [...] que compran a los criollos. En materia de condimentos, a los tradicionales [...] se añaden en esta época algunas especies como el orégano; también compran azúcar.*

El alumno que lee, Dany, se detiene al finalizar la lectura de este fragmento y pregunta asombrado: «¿Qué? ¿Los compraban?» Y su compañera agrega: «¿Y dónde los compraban?» Estos dos alumnos «leen pasado»: la alusión a la actualidad y la relación que los autores establecen entre pasado y presente son inobservables para ellos, simplemente no la ven. Lo que les sorprende, y los hace detener en la lectura, es la acción de comprar que «no les cierra» con su representación sobre el tema en estudio (que parece excluir la acción de comprar). El asombro lleva a Dany a releer en silencio, y luego dice: «No, nos está hablando de nosotros.[...] Porque acá te está hablando a vos. [Lee para sus compañeros]: “En la actualidad a esto se agregan.[...]”. Está hablando de la actualidad.» Vemos que Dany controla su interpretación y en parte la ajusta, en tanto recupera la referencia a la actualidad del texto, pero no la reconoce como de los





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

guaraníes: entiende que, si los autores nombran a la actualidad, entonces están hablando «de nosotros». Esta interpretación guarda relación con el estilo del libro –caracterizado por este mismo alumno en lecturas anteriores–, que compara aspectos del mundo guaraní con el de los niños-lectores. La docente se aproxima al grupo, promueve varias relecturas del fragmento del texto y propone revisar de quién está hablando el autor. Dany defiende su interpretación (*los que compramos somos nosotros*), hasta que un compañero llega a afirmar tímidamente que habla de los guaraníes, que son ellos los que compran...

¿Cómo interpretamos esta situación? Entendemos que operan en ella aspectos del contexto didáctico: desde el inicio de la secuencia, el contenido enseñado va sesgando la mirada hacia el pasado y va silenciando las referencias a la actualidad. Este sesgo se reafirma con la consigna para la lectura en los pequeños grupos dada en la novena clase, que pide la búsqueda de información sobre actividades de los guaraníes del pasado. Desde el punto de vista de la tarea solicitada, los vaivenes temporales de los textos resultan irrelevantes; es decir, dado que generalmente los alumnos responden las consignas buscando satisfacer la demanda del docente con el menor esfuerzo posible (Basuyau, Guyon, 1994), es «lógico» que pasen por alto las informaciones sobre los guaraníes actuales. Ahora bien, las intervenciones docentes durante la situación de lectura grupal orientan la atención de los alumnos hacia la información sobre el presente. Por eso suponemos que el error en la lectura no se origina solamente por el sesgo hacia el pasado impuesto por el contexto didáctico. No obstante, en función de los escasos datos disponibles, nos limitamos a formular algunos interrogantes sobre la génesis del error: ¿Dany se resiste a renunciar a «su» descubrimiento sobre el estilo de los autores<sup>12</sup>? ¿Los alumnos carecen de información histórica necesaria para comprender la idea del texto? ¿Los alumnos tienen dificultades para concebir de modo articulado el cambio y la continuidad en la vida de un pueblo? Retomaremos este último aspecto, tal vez vinculado con la noción de tiempo histórico.

### Alumnos que «leen la actualidad»

En la misma clase, otro grupo de cuatro niños que prepara el tema de la pesca está leyendo el texto *Lo que da el río*, sobre métodos de pesca de los guaraníes en el pasado. El texto incluye una única referencia a la actualidad –expresada en un tiempo verbal pasado– al final de un párrafo, que es la siguiente:

*Pero el método más original (y muy usado entre todos los indios selváticos) era envenenar el agua, algo que los guaraníes de esta época han seguido haciendo.*

Ni bien terminan de leer esta frase Martín exclama: «¡O sea que siguen habiendo guaraníes!», interpretando la referencia al presente sin ninguna dificultad y comentándola como un descubrimiento. Martín es el alumno que en la segunda clase se preguntaba si la empleada de su casa era paraguaya o guaraní. Los esquemas desde los cuales Martín lee incluyen este interrogante que parece definir su propósito lector, «desviándolo» del sesgo hacia el pasado generado por el contexto didáctico.

Luego estos mismos alumnos leen otros textos del libro; no registramos comentarios sobre informaciones de los textos relativas a los guaraníes actuales. En la clase siguiente, hojean el libro buscando nueva información sobre la pesca y se desarrolla esta situación:

*Alumno:* (señalando un texto titulado *Guaraníes de hoy*): Es de los guaraníes de hoy.

*Observadora:* Fíjense si encuentran algo de la pesca en la actualidad.

*Alumno:* (Lee): *Pescan y cazan con arcos, trampas y armas de fuego.*

*Martín:* Habla de que pescaban.

*Alumno:* Pescaban con arcos, trampas, con armas de fuego y ellos las destruyeron, dice.

*Observadora:* A ver, ¿qué dice?, ¿que pescaban o que pescan?

*Alumno:* Que pescan.

*Observadora:* Pescan, pero ¿qué pasa?

*Alumno:* Pescan con arcos y con armas de fuego.

*Alumno (lee):* *La destrucción hecha por los colonos blancos lleva a que cada vez se encuentren menos animales salvajes.*

*Martín:* Que siguen pescando.

*Observadora:* Aunque no tienen tantos animales como antes, siguen pescando y cazando.

(La observadora se aleja del grupo. Luego se acerca la docente, con revistas sobre pesca para entregar a los alumnos)

*Alumno* (dirigiéndose a la maestra): Encontramos que hay guaraníes ahora y que siguen cazando y pescando, aunque no hay mucho.

*Docente* (mostrando textos de las revistas): ¿No les gustaría mirarlos a ver cómo son?

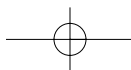
(La docente entrega las revistas y se aleja del grupo)

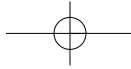
*Martín* (a sus compañeros): ¿En qué página estaba lo de los guaraníes de hoy?

*Alumno:* En la 58.

(Buscan el texto y leen en silencio un minuto)

*Alumno:* Habla de que la lengua guaraní se mantiene en escuelas, ciudades, y lo de la religión.





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

*Alumno:* Dice que son como los criollos de la zona.

*Martín:* ¿Pero siguen siendo guaraníes?

*Alumno:* Sí, porque vienen de la descendencia guaraní.

*Martín:* Sí, pero [...] cuando vinieron en las misiones jesuíticas, algunos se fueron con los españoles a ese lugar, entonces éstos ya no son guaraníes.

*Alumno:* Sí, siguen siendo guaraníes con otras costumbres y otras creencias.

*Alumno:* Digamos que serían más o menos, «café con leche».<sup>13</sup>

Observamos que, desde el inicio de la situación, los alumnos registran a los guaraníes de hoy; igualmente oscilan: por momentos «leen pasado». La observadora contribuye a concentrar la mirada en el presente y en su relación con el pasado. Los guaraníes actuales es un tema que impacta a los alumnos: lo comentan a la maestra y, cuando se quedan solos –desoyendo la propuesta docente de buscar información sobre la pesca en los textos de las revistas–, se apropian de la situación: eligen el texto sobre los guaraníes de hoy, lo leen desde sus propósitos y discuten lo que a ellos les interesa: si siguen siendo guaraníes al cambiar la forma de vida.

Suponemos que este interrogante –que pone en cuestión la información explícita del texto– da cuenta de un problema conceptual que se están planteando los alumnos: si la identidad de un pueblo se mantiene o no al cambiar su forma de vida. Parece que este problema guarda relación con una dificultad para concebir de modo articulado la continuidad y el cambio a través del tiempo: a lo largo de la secuencia encontramos intervenciones de distintos alumnos que parecen responder a la idea de que «si cambian la forma de vida ya no son guaraníes». Esta idea –quizás emparentada con la concepción de que la historia es solamente el pasado– podría obstaculizar la comprensión de las relaciones incluidas en los textos trabajados entre los guaraníes del pasado y los guaraníes de hoy. Asimismo, el problema que se plantean los alumnos podría vincularse con cierto registro de la contradicción entre la información de los textos sobre los guaraníes actuales y el carácter ahistórico que las representaciones sociales atribuyen a las sociedades aborígenes. A partir de aquí se nos abre otro interrogante: ¿las representaciones sociales constituyen el obstáculo central para concebir de modo articulado cambio y

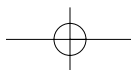
permanencia en una sociedad aborígen? O bien: ¿dichas representaciones acentúan una dificultad inherente a la conceptualización del tiempo histórico en su calidad de dimensión intrínseca a todo proceso social? (Leduc, 1999).

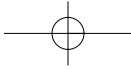
### Los textos, los alumnos y la enseñanza en «la lectura del tiempo»

Los textos considerados en este trabajo despliegan relaciones entre el pasado y la actualidad. La inclusión de estas relaciones temporales en los textos constituye un elemento necesario para promover la comprensión del tiempo en la historia aunque, tal como se observa en los análisis desarrollados, no es una condición suficiente. La enseñanza promueve una particular interpretación de los textos; en el caso de la secuencia sobre los guaraníes, la centración del pasado instalada desde la enseñanza atraviesa las situaciones de lectura generando un sesgo que obstaculiza la interpretación de las referencias a la actualidad explicitadas en los textos. En este sentido, podemos afirmar que la situación didáctica no es un marco externo donde se lee sino que influye en la construcción de significados.

Sin embargo –y además del libro mismo–, en la secuencia analizada también hay condiciones que ayudan a los alumnos a recuperar las referencias a los guaraníes actuales incluidas en los textos: por un lado, algunas intervenciones docentes operan en sentido opuesto al sesgo general hacia el pasado; por otro lado, se otorga a los alumnos algunos espacios de autonomía para leer desde sus propósitos (Lerner, 2001; Aisenberg, 2005b), lo cual les permite desviarse del sesgo predominante para centrarse en los guaraníes actuales y plantearse el problema de la relación entre la identidad de un pueblo y los cambios en su forma de vida.

Así, pues, lo que los alumnos aprenden leyendo un texto de historia en la escuela pareciera depender de las interrelaciones entre tres factores: *a)* los textos en sí mismos; *b)* los marcos de referencia desde los cuales los alumnos leen; y *c)* las características de las situaciones de lectura en el aula<sup>14</sup>. Ninguno de estos tres factores determina por sí mismo, linealmente, lo que los alumnos aprenden en sus lecturas; es preciso indagar sus interrelaciones si pretendemos conocer los contenidos de historia efectivamente enseñados y efectivamente aprendidos en la escuela.





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

### NOTAS

<sup>1</sup> Este artículo revisa y amplía la comunicación «La lecture de textes d'histoire chez des élèves de l'École Primaire: la compréhension des relations temporelles» presentada en el Colloque International des Journées d'Études Didactique de l'Histoire et de la Géographie, realizado en el Institut Universitaire de Formation de Maîtres de Champagne-Ardenne. Reims, Francia (23 y 24-10-2006).

<sup>2</sup> *El aprendizaje de la historia escolar en la lectura*, investigación iniciada en 2006 por Beatriz Aisenberg con la dirección de Antonio Castorina y la codirección de Delia Lerner. Se trata de un trabajo vinculado con una investigación más general sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en contextos de estudio –Proyecto de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (Ubacyt F180/2004-07), dirigido por Lerner y codirigido por Aisenberg–. La investigación retoma, desde una nueva perspectiva, materiales de trabajos de campo correspondientes a los Proyectos Ubacyt (2000-03).

<sup>3</sup> El estudio de casos de situaciones de lectura en la enseñanza de la historia incluye el diseño, la realización, la observación y el análisis de las situaciones, para lo cual se toman algunas pautas metodológicas tanto de la ingeniería didáctica como de la etnografía educativa. Las entrevistas se desarrollan en función de los lineamientos del método clínico-crítico de la psicología genética, articulados con una perspectiva didáctica.

<sup>4</sup> Se entrevistó con el mismo texto a 18 alumnos en 14 entrevistas (10 individuales y 4 por parejas), incluyendo 14 alumnos de 3 escuelas públicas y a 4 alumnos de una escuela privada. En todos los casos, las entrevistas se realizaron dos meses después de las clases dedicadas al trabajo con el mismo texto. Los niños leían el texto al comienzo de la entrevista, que permanecía a la vista para releerlo cada vez que lo desearan. La duración de las entrevistas osciló entre 30 y 45 minutos. La muestra no incluyó a los considerados por los docentes como alumnos «brillantes». Se incluyeron algunos «muy buenos alumnos», pero sobre todo a alumnos buenos y a aquellos que, sin tener ninguna dificultad específica de aprendizaje ni de lectura, no tienen un rendimiento notable en historia. Nos interesaba centrarnos en los alumnos que más ayuda necesitan para aprender historia. La cantidad de alumnos entrevistados con el mismo texto se define en función de la potencialidad de los datos obtenidos para avanzar en el recorte y caracterización de problemas didácticos vinculados con los objetivos de la investigación. En Aisenberg (2005a), se abordan otros aspectos de la lectura en el aprendizaje de la historia a partir de las mismas entrevistas. La investigación cuenta con otros subconjuntos de entrevistas realizadas con diferentes textos de historia.

<sup>5</sup> Brian comienza leyendo «conformaron» y se corrige solo, diciendo «conforman». Este alumno participó en una clase en la que el docente trabajó tanto «los tiempos» del contenido del texto como de su producción.

<sup>6</sup> Así, por ejemplo, algunos alumnos usan el orden de los párrafos como único argumento para ubicar temporalmente un suceso o proceso del cual no saben la fecha (pasó antes porque está antes

en el texto). Además, muchos alumnos tienen dificultades para otorgar sentido a la primera frase del texto, que introduce el tema aludiendo a la conformación de la población argentina actual. La mayoría de los alumnos ignora esta frase en sus primeras lecturas; algunos tantean interpretaciones (erróneas) ligadas al supuesto de que, si es lo primero que está en el texto, entonces es lo primero que pasó. Cabe señalar que, con la ayuda del entrevistador, los alumnos van reconstruyendo su texto paralelo a lo largo de la entrevista y llegan a comprender el sentido introductorio de la frase, aproximándose así al texto real y con ello, a la idea de que en historia podemos partir de una situación actual y remontarnos al pasado para comprenderla. Con esto remarcamos la relevancia de la ayuda del adulto para el aprendizaje de la historia a través de la lectura.

<sup>7</sup> Es interesante señalar que se obtuvieron resultados similares sobre la correspondencia estricta entre el orden temporal y el orden de ideas en el texto, en un estudio sobre la comprensión de las relaciones temporales en la lectura de textos de contenidos históricos realizado desde una perspectiva psicolingüística (Pellicer, 2006).

<sup>8</sup> La idea de los alumnos de que «el texto te va contando [...] como si fuera una recta de tiempo» es en un sentido compatible con la caracterización desarrollada por el historiador Antoine Prost sobre la estructura general de un texto de historia. Este autor señala que un libro de historia «desciende el curso del tiempo» y que el texto histórico tiene un cierre cronológico en el sentido de que parte de una fecha y va hacia otra, inexorablemente. Pero agrega Prost: «[...] sean cuales fueren los meandros o las vueltas atrás que el historiador elige [...]» (1996, p. 266). Es decir, la escritura de un texto de historia supone vaivenes temporales en estrecha relación con la idea de que: «La ida y vuelta permanente entre pasado y presente, y entre diferentes momentos del pasado es la operación misma de la historia.» (Prost, 1996, p. 111). Y esto es lo que parece incompatible con la concepción de historia de los alumnos.

<sup>9</sup> En todas las situaciones de lectura analizadas en este trabajo los alumnos leen diferentes textos de este libro.

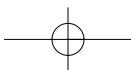
<sup>10</sup> Se refiere a la empleada doméstica.

<sup>11</sup> La negrita es nuestra, para resaltar los indicadores temporales y los tiempos verbales del texto.

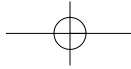
<sup>12</sup> En situaciones colectivas de lectura de clases anteriores, Dany despejó dudas de los compañeros explicándoles que «*el autor nos habla a nosotros [...] entonces te compara nuestra forma de vivir con la forma de ellos*».

<sup>13</sup> La expresión «café con leche» tiene el sentido de mezcla, de «un poco de cada cosa».

<sup>14</sup> No nos referimos a las condiciones didácticas solamente, sino también a las características de las situaciones de lectura relacionadas con los múltiples aspectos que operan en una clase en tanto contexto social.







## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

---

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIQUE (2000). *Manual de Ciencias Sociales, 5º grado*. Puntos Cardinales. Buenos Aires: Aique.
- AISENBERG, B. (2000). Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales, en Castorina, A. y Lenzi, A. (dirs.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, pp. 225-252. Barcelona: Gedisa.
- AISENBERG, B. (2005a). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. *Iber*, 43. *Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia*, pp. 94-104.
- AISENBERG, B. (2005b). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, núm. 3, pp. 22-31.
- BASUYAU, C. y GUYON, S. (1994). Consignes de travail en Histoire-Geographie: contraintes et libertés. *Revue Française de Pédagogie*, 106, pp. 39-46.
- BENCHIMOL K., CARABAJAL A. y LARRAMENDY A. (2004). La lectura de textos históricos en la escuela. *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina*. La Pampa, Argentina. <<http://www2.fchst.unlpam.edu.ar/ponencias.php>>. Consulta: 26 de mayo de 2007.
- BOIXADOS, R. y PALERMO, M. (1999). *Los guaraníes*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- CASTORINA, J. A. (dir.) (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Revue Histoire de l'Éducation*, 38, pp. 59-119.
- GOODMAN, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*, pp. 9-68. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- LEDUC, J. (1999). *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*. París: Éditions du Seuil.
- LERNER, D. (2001). ¿Es posible leer en la escuela?, en Lerner (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- McGINITIE, W., MARIA, K. y KIMMEL, S. (1982). El papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura, en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (dirs.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, pp. 29-49. México: Siglo XXI.
- PELLICER, A. (2006). Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico. Estudio psicolingüístico con alumnos de educación básica. *Lectura y Vida*, 3, pp. 16-27.
- PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. París: Éditions du Seuil.
- QUINTANA, C. (comp.) (1999). *Escuela y sociedades indígenas. Análisis de experiencias de extensión sobre arqueología regional*. Universidad Nacional de Mar del Plata y Municipalidad de Gral. Pueyrredon.

