

# La Formación de los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura<sup>1</sup>

*Gisela Andrade, Marisa Massone, Sonia Núñez<sup>2</sup>*

## Resumen.

Este artículo parte de considerar que los profesores de Historia son también profesores de lectura y escritura. Desde esta premisa, se propone por un lado, analizar la presencia de la enseñanza de la lectura y escritura en el recorrido académico ofrecido por la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Por otro, compartir tanto la experiencia de formación de profesores de lectura y escritura en el marco de la formación inicial de profesores de Historia como las especificidades de la lectura y la escritura en la enseñanza de la Historia y el rol que cumple el profesor para enseñar a leer y/o a escribir textos históricos. Responder a este reto implica considerar la lectura y la escritura de diversos lenguajes; la lectura como una actividad cultural y compleja y las potencialidades de la escritura como herramienta para la transformación del conocimiento.

## Abstract.

This article understands that, as starting point, History professors are also reading and writing professors. From that

---

<sup>1</sup> Estas reflexiones se basan en la propuesta de trabajo de una de las cátedras de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Docentes Investigadoras de la Cátedra de Didáctica especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia – FFyL – UBA.

premise, it's proposed - on the one hand - to analyze the presence of teaching reading and writing through the academic journey offered by the career of History, at the Faculty of Philosophy and Letters UBA. On the other hand, to share not only the formation experience of these professors within the framework of the initial formation of History teachers, but also share the specificities of the reading and writing when teaching History, as well as the role of the professor to teach how to read and/or to write historic texts. Answering this challenge implies to consider the reading and writing of different languages; the reading as a complex and cultural activity.

*“El tiempo de la escolaridad obligatoria se alarga cada vez más, pero los resultados en el “leer y escribir” siguen produciendo discursos polémicos. Cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben “no saben leer y escribir”, y no pocas universidades “tienen talleres de lectura y redacción”. Total, que una escolaridad que va desde los 4 años a bien avanzados los 20 (sin hablar de doctorado y posdoctorado) tampoco forma lectores en sentido pleno”.*

FERREIRO, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Serie Breves, Fondo de Cultura Económica, pp. 16.

## **Los profesores de historia son también profesores de lectura y escritura.**

¿Por qué sostenemos que la enseñanza de la lectura y escritura debe ser una competencia también de los profesores de historia? Porque el lenguaje vehiculiza toda posibilidad de construir conocimiento. En consecuencia, esto requiere estudiar las prácticas de oralidad, lectura y escritura en la enseñanza de la historia.

Creemos que leer y escribir están directamente relacionados con la posibilidad de ejercer una ciudadanía activa, una **“ciudadanía de la palabra”**. Una forma de leer que cambie las concepciones tradicionales de desciframiento de códigos, de leer para retener o para repetir, a una

forma de leer que enseñe a los alumnos a seleccionar información, discernir, cuestionar, criticar. Una forma de leer que haga sospechar del texto, interrogarlo. Y también una forma de escribir que supere la reproducción, que sea una herramienta para desarrollar el lenguaje y el pensamiento.

Este planteo, además, tiene particular trascendencia en el contexto actual en el cual leer y escribir es mucho más difícil que hace unas décadas, en el que la cultura escrita no sólo es más compleja sino que interviene de un modo central en la vida social, administrativa y profesional (Hebrard, 2002 / Ferreiro, 2001). A su vez, la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación ha profundizado esta intervención, otorgando un lugar central a la lectura y la escritura y modificando al mismo tiempo las formas de leer, escribir y buscar información<sup>3</sup>. Entonces, quienes tengan dificultades en el manejo de la cultura escrita parecieran estar privados de su capacidad de pensar, reflexionar o de expresarse (Chartier, A.: 2004).

Hoy, además, las imágenes son el modo de representación más extendido (Dussel, Gutiérrez, 2006), en consecuencia, no pueden estar fuera de la formación docente. Deben ganar protagonismo como modo de transmisión en las escuelas, poniéndolas en relación con otros relatos o interpretaciones de la realidad y superando su utilización como mera ilustración o adición de información.

En fin, creemos que los textos escritos, las fotografías, los testimonios orales, el cine, el guión de un museo, la literatura, la Internet deben convertirse en objeto de enseñanza.

---

<sup>3</sup> Resulta importante no confundir la fácil accesibilidad a las nuevas tecnologías con alfabetización virtual que requiere, como condición excluyente, una alfabetización en la lectura y en la escritura (Sarlo, 2000), una reconfiguración del concepto de alfabetización. Exige un lector crítico de la interrelación entre imágenes, sonidos, textos y videos. Sin esta ventaja, convertirse en hiperlector puede resultar una desventaja.

Pensar la formación de profesores de lectura y escritura nos demanda conocer la historia de estas prácticas en la escuela. Durante mucho tiempo, la enseñanza de la lectura y la escritura tuvo que ver con la adquisición de una técnica, centrada en el trazado de las letras y la lectura en voz alta. La enseñanza de esta decodificación era particularmente importante durante los primeros años de la escolaridad. La comprensión y la escritura como habilidad comunicativa, provenían sólo después de haber dominado la técnica, “mágicamente”. Y quienes no lograban dar ese salto pasaban a engrosar las filas de los fracasados del sistema escolar. Sobre esto Emilia Ferreiro sostiene que “*es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza, sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno*” (Ferreiro, E., 2001: p.14). Dicho de otra manera, la comprensión no era un problema de la enseñanza: ni del área de lengua y mucho menos lo era del resto de las disciplinas.

Quienes se ocuparon de este tema, comenzaron a preguntarse entonces, ¿es posible una lectura sin comprensión? La respuesta es no. Leer es comprender. Sin comprensión solo hay desciframiento del código. Leer y escribir suponen más que la simple decodificación y codificación de lo escrito. Son formas de construir, interpretar y comunicar significados. En este sentido, el psicolingüista Kenneth Goodman, (1982) sostiene que

*“la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto (...) Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” ( Kenneth Goodman, 1982: 35 ).*

Al enfrentar a nuestros alumnos a una variedad de lecturas de diferentes tipos de textos, los estamos enfrentando también ante la dificultad de la comprensión. Pero ¿qué es la comprensión? “*Es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema —por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva*” (Perkins y Blythe (1994: 3).

Desde la historia cultural Jean Hebrard afirma que la lectura es un acto complejo y que *“la comprensión no es una actividad automática, sino una actividad de nivel muy alto y esencialmente cultural”* (Hebrard, J., 2000 b) La capacidad de comprensión se logra mediante el ingreso a un campo cultural que nos permite desarrollar una competencia cultural inherente a ese campo. Es así como el proceso se invierte: los alumnos no van a cultivarse leyendo como solemos pensar, en realidad sucede lo contrario: **los estudiantes pueden leer comprensivamente cuando ya son “cultos”**, es decir, cuando ya han sido cultivados (trabajados) por algunos saberes vinculados de algún modo con ese campo específico. Por lo tanto, es tarea de los profesores transmitir a sus alumnos esa cultura, ese conocimiento para poder leer textos de un campo determinado. En la enseñanza de la historia, como en el resto de las disciplinas, niños y jóvenes están entrando en el estudio de un nuevo campo de conocimiento, en el que deben aprender el código específico de la disciplina y las técnicas de apropiación de la misma y allí radica la verdadera dificultad para ellos.

Reflexionar sobre la lectura nos demanda pensar la escritura, como un binomio, no podemos pensarlas de modo separado, al decir de Freire pensamos en el *“leer y escribir como momentos inseparables de un mismo proceso: el de la comprensión y el del dominio de la lengua y el lenguaje”* (Freire, P. 1991:139). Del mismo modo que ocurrió en los inicios de la enseñanza de la lectura, el aprendizaje de la escritura se sostenía como una técnica de transcripción: a cada sonido le corresponde una grafía. Luego, el método global partía de unidades mayores –sílabas- para la formación de palabras y frases. En ambos enfoques, el carácter fonográfico de las relaciones entre lo oral y lo escrito postulaban que saber una lengua oral era el único requisito imprescindible para escribirla.

En cambio, para las corrientes psicolingüísticas, la escritura pone en juego un conjunto de procesos mentales complejos que incluyen la definición de la situación retórica (sobre qué, para qué, para quién se escribe), la memoria a largo plazo del escritor (las ideas que tiene sobre el tema, dadas en particular por la lectura, el conocimiento sobre los tipos

de textos y los géneros discursivos<sup>4</sup>) y el proceso de escritura propiamente dicho (que incluye la planificación, la puesta en texto y la revisión) (Flower, L. y Hayes, J., 1981).

En el mismo sentido Hebrard (2000) sostiene que la escritura es un medio para reestructurar el conocimiento, es decir, favorece el desarrollo de los modos de conocimiento y propicia operaciones cognitivas que derivan en la transformación de los conocimientos que el alumno/escritor trae y en la generación de nuevos saberes.

Continuando con nuestra reflexión acerca de la escritura, diremos que la consideramos como un camino para producir el pensamiento, un proceso complejo que permite reconocer el estado de nuestras ideas (Hebrard, 2000 b/ Fernández Bravo y Torre, 2004 /Carlino, 2005). Es decir, escribir no es simplemente copiar ni reproducir palabras o frases aisladas ni un don natural con el cual contamos o no al nacer, ni una inspiración particular ante la hoja en blanco -argumentos que muchas prácticas escolares han contribuido a alimentar-, es un saber a enseñar. Por eso creemos que resulta necesario enseñar a escribir en las clases de historia pero también en todas las disciplinas, como un modo de aprender los saberes que cada una de ellas transmite.

### **Leer y escribir en las clases de historia.**

¿Qué se lee en las clases de historia? Se lee en particular manuales escolares (textos complejos que reúnen una diversidad de objetos de lecturas: fuentes secundarias y primarias de distinto tipo que ponen en juego

---

<sup>4</sup> Los géneros discursivos son construcciones sociales ¿Qué quiere decir esto? Que nacen a partir de una determinada necesidad de las sociedades o en un momento preciso de la historia y están determinados por esas relaciones sociales, son potencialmente infinitos. Más allá de que casi nunca aparecen en estado puro en los textos podemos afirmar que existen cinco tipos de texto: narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo y procedural (Bajtín, 1997).

distintos lenguajes) o selección de fuentes escritas. También es posible leer una gran diversidad de textos: films, muestras museográficas, fotografías, artículos de divulgación, páginas web, entradas a enciclopedias y diccionarios, atlas, textos periodísticos, literarios, entre otros.

El historiador Jean Hébrard sostiene que **la preparación para la lectura** hará que los alumnos se sientan menos extranjeros ante los textos, preparar el encuentro con los textos evitará el desencuentro con los mismos. ¿Cómo hacerlo? Este autor sostiene "*lo esencial para preparar al lector es no dejarlo embarcarse solo en los libros de textos o manuales sin una preparación previa oral muy buena, un diálogo*" (Hebrard, 2000 b). ¿Qué puede comprender este diálogo? la explicitación de los propósitos de lectura a los alumnos<sup>5</sup> (equivale a responder a preguntas como "¿qué tengo que leer?" o "¿por qué/ para qué tengo que leerlo?"); conectar lo que los alumnos ya saben sobre el tema con lo nuevo que presenta el texto; predecir la información del texto a través de la lectura del paratexto.

¿De qué otras maneras el profesor puede intervenir para facilitar la comprensión de los textos de historia que se leen en las clases? El papel facilitador del docente puede vislumbrarse en algunas tareas tales como: promover situaciones de interpretación colectiva de los textos; explicar/interpretar los términos específicos de las ciencias sociales; guiar en la distinción de ideas principales y secundarias según el propósito lector; reponer la información implícita del texto; transparentar las referencias a la actualidad; orientar en el reconocimiento de distintos tipos de fuentes; entrenar en la identificación de las distintas interpretaciones de los hechos y procesos históricos; diferenciar definiciones, descripciones, explicaciones, justificaciones, argumentaciones; promover las preguntas de los alumnos acerca del texto; evitar que la explicación del texto, por

---

<sup>5</sup> En relación a esta cuestión retomamos a Solé "*El tema que los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee.*" (Solé, I, 1992 pp. 35).

parte del docente, reemplace el análisis del mismo por parte del los alumnos; mostrar cómo lee el maestro, cómo lee un lector experto; reflexionar acerca del tipo de consignas que se proponen.

¿Qué se escribe en las clases de historia? Como en otras asignaturas, se toman notas, se arman cuadros, esquemas o redes y se escriben resúmenes, monografías, respuestas a cuestionarios, entre otros. Mas allá de estas producciones, consideramos que pensar la **escritura implica reconocerla como un proceso complejo que necesita y se retroalimenta de la lectura**, al mismo tiempo que adquiere modos específicos de producción textual, con sus rasgos particulares y su léxico técnico. En particular en las clases de historia de la escuela media, creemos que sería importante que los niños y jóvenes pudieran escribir narraciones, descripciones, explicaciones y argumentaciones u otros textos que combinen variantes de éstas como la narración explicativa. Este tipo de relatos se diferencia de los ficcionales porque narran hechos que tienen rigor de verdad y además, exigen del alumno/escritor el manejo de un léxico específico vinculado con la época de referencia y una distribución de la información en la cual las relaciones de causalidad están debidamente explicitadas.

Entonces, resultará importante que los futuros profesores puedan enseñar a escribir textos explicativos y argumentativos. Escritos que apunten a la ubicación temporal y espacial de hechos y procesos, que contextualicen esos hechos y procesos atendiendo a diferentes dimensiones de la realidad social (política, económica, cultural y social) y las relaciones entre éstas, que expliquen las diferencias, intereses y puntos de vista de diversos actores sociales, que utilicen conceptos específicos de la disciplina, que establezcan relaciones de causalidad, que puedan dar razones para defender una perspectiva o interpretación acerca de un hecho o proceso, entre otras posibilidades.

En este sentido, la **preparación para la escritura** resultará una etapa de trabajo importante, es decir, es necesario enseñar a anticipar qué se va a decir. Trabajar la escritura involucra el conocimiento acerca de la

función de cada tipo de texto, así como los recursos y rasgos lingüísticos característicos, y su contexto de circulación, es decir los destinatarios.

En síntesis, sosteníamos que la escritura es un proceso complejo que permite reconocer el estado de las ideas. Ideas que dialogan, se transforman y se acomodan durante la lectura. Lectura que busca ser compartida mediante la escritura. Escritura que necesita volver sobre la lectura para superar el “decir” y permitir “transformar” el conocimiento<sup>6</sup>. Así, la escritura transforma su sentido: escribir es un medio para aprender a leer (Hebrard, 2000 b). Y de este modo la preparación para lectura encuentra su inicio en la preparación para la escritura.

Ahora bien ¿cómo se escribe? Según los expertos, el acto de escribir involucra una serie de procesos mentales que los psicolingüistas Linda Flower y John Hayes (1981) presentan como una estructura de tres elementos descritos anteriormente: la situación retórica; la memoria a largo plazo del escritor y el proceso de redacción propiamente dicho que implica las operaciones mentales que se organizan en torno a tres instancias: la planificación, la puesta en texto y la revisión-.

La planificación de la escritura implica la formulación de los objetivos del texto –qué necesito escribir, qué efecto pretendo lograr en el recep-

---

<sup>6</sup> Scardamaglia y Bereiter, retomados por Carlino, ponen el acento en las *implicancias que la escritura tiene como proceso de transformación del conocimiento* y reconocen dos tipos de escritores, los *inmaduros* que “dicen el conocimiento” y los *maduros que* “transforman el conocimiento”. Los primeros producen un texto sólo con lo que ya saben del tema y del género y se limitan a transcribir la información sin elaborarla, aunque sus escritos pueden ser coherentes. Los segundos, en cambio conocen los saberes del lector de su escrito y los propósitos del mismo. En este esfuerzo por ajustar el tema a los supuestos conocimientos del lector y a la intención de su escritura se producen desplazamientos de sentido que suelen obligarlo a volver sobre el contenido, por ejemplo buscando información adicional. En ese camino, el escritor transformará su conocimiento de partida, transformará su conocimiento, en palabras de Scardamaglia y Bereiter (Carlino, 2005).

tor-. La puesta en texto es el momento en el cual todas las ideas generadas, y los conocimientos sobre el tema, el auditorio y los tipos de texto, que los escritores tienen almacenados en la memoria se transforman en palabras escritas, se textualizan; y además este momento permite tomar conciencia de las innumerables variables que presenta la tarea. La revisión involucra las operaciones de evaluación y corrección que, contra todo lo que podría creerse, no es necesariamente la etapa final del proceso de redacción.

Estas instancias no deben suponerse como sucesivas, es decir, no acontecen prolijamente una después de la otra, sino que son a menudo simultáneas o también recursivas. Por ejemplo, es probable que ante una nueva lectura el escritor vuelva a planificar la incorporación de nuevos temas. Es decir, a pesar de que la composición de un texto se describe como si estuviera constituida por pasos sucesivos, los textos son el resultado de una sumatoria de estas acciones en una temporalidad desordenada. Los escritores toman decisiones en una especie de ida y vuelta constante entre esas distintas operaciones y, así, cualquiera de los momentos del proceso puede aparecer en cada una de las instancias del trabajo. La evaluación que lleva a la revisión, por ejemplo, puede aparecer ni bien el escritor se enfrenta al desafío de tener que escribir un texto; si comenzara imaginando fórmulas y desechándolas, ya habría empezado a producir mecanismos de revisión y planificación.

Pensando en clave de la enseñanza de la historia, creemos que **la posibilidad de que los alumnos puedan pasar de “decir” a “transformar” el conocimiento va a depender del tipo de escrituras que se les propongan y de las intervenciones docentes que se vayan desarrollando durante su producción.** Esto implicaría reflexionar acerca del tipo de consignas de escritura en las clases de historia.

## **La lectura y la escritura en la formación de profesores de historia.**

Pensar la formación de profesores de historia de la UBA, también como profesores de lectura y escritura implica reflexionar sobre la experiencia de lectores y escritores de los estudiantes de la carrera de historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Para ello decidimos analizar la propuesta general de la carrera y, específicamente, la estructura de la formación docente.

Lejos de proponernos criticar la tarea de colegas o señalar errores y aciertos de otras materias, intentamos reflexionar sobre la propuesta de la carrera en su conjunto para instalar algunas preguntas que nos permitieran volver la mirada sobre la formación de nuestros graduados como profesores. Para ello nos remitimos a la información brindada por los programas de las treinta y tres materias ofrecidas durante el ciclo lectivo 2006. Consideramos a estos programas herramientas de comunicación en las que se plasman los objetivos, expectativas y contenidos que cada una de las cátedras busca llevar adelante durante el dictado de la materia, enmarcándose cada una de ellas en el recorrido de la formación profesional de los alumnos. Sabemos que la propuesta de un programa no lo dice todo, existe una distancia importante entre lo que se propone y lo que acontece en el aula. A pesar de ello, estos programas brindan una valiosa información sobre cómo se piensa la formación de los alumnos como futuros profesores de historia y también como profesores de lectura y escritura.

En general son muy pocos los programas en los que se reconoce a la lectura y la escritura como una cuestión fundamental en la formación de docentes e investigadores. De los treinta y tres programas analizados, sólo en doce de estos se hace referencia a la lectura y, en general, aparece asociada a la crítica bibliográfica o al control de lectura de los textos propuestos por cada una de las materias.

Al mismo tiempo, si bien un importante número de cátedras se reconocen herederas de los aportes de la historia social de la escuela francesa de los Annales -que amplió el objeto de estudio y el universo de las fuentes, superando la consideración cuasi exclusiva de fuentes escritas propia de la tradición positivista-, el uso del cine, la fotografía o los museos, entre otros lenguajes, poseen un lugar marginal tanto en la formación de profesores como de investigadores. En esta dirección, son escasos los programas que ponen el acento en la necesidad de preparar para la lectura de otros y diversos lenguajes, poniendo la mirada en estos aspectos en los que están involucrados ciertos quehaceres del historiador. En la mayoría de los programas analizados se hace referencia a la necesidad de análisis y lecturas de documentos escritos.<sup>7</sup>

Son menos aún las materias en las que se presenta la escritura como una práctica importante, más allá de las diferentes instancias de evaluación como el parcial presencial o domiciliario. Sólo algunas materias realizan propuestas concretas para el fortalecimiento de la escritura como evaluaciones complementarias o alternativas. En el caso de Historia Contemporánea se agrega en la instancia de evaluación la posibilidad de elaboración de una reseña. También en Historia Argentina II se propone la elaboración de informes bibliográficos. En Historia Antigua II se plantea la realización de informes escritos, reseñas, papers, etc. Resulta interesante subrayar que en los casos en que se plantean alternativas de escrituras vinculadas a la actividad profesional, siempre aparecen ceñidas y limitadas al espacio de la promoción y evaluación de los alumnos y no como parte de los objetivos y/o contenidos a desarrollar a lo largo de la cursada<sup>8</sup>. Y aún en los pocos casos que se destaca esta necesidad,

---

<sup>7</sup> Es el caso de Antigua I; Medieval A; Contemporánea; España B; EEUU; Rusia; Problemas de la Historia argentina. Ver FINOCCHIO, S. y ANDRADE, G. (2007)

<sup>8</sup> Carlino, P. (2005, pp.109-110) en su trabajo reafirma y amplía lo aquí planteado: “(los estudiantes) encaran la revisión como una prueba de galera [...] tienden a revisar sus producciones línea a línea y a modificarlas sólo en superficie. Lo hacen, en parte, porque nadie les enseñó otra cosa, por los tiempos ajustados que se le asignan a la escritura en las instituciones educativas y porque sólo escriben para ser evaluados [...] La educación superior necesita que los docentes también funcionemos

se presenta vinculada al desarrollo profesional como investigadores y prácticamente ausente como docentes ni divulgadores.

Encontramos sólo dos programas en los que se hace referencia a la necesidad de la enseñanza de la lectura y la escritura como aspectos destacados y necesarios para la formación profesional. Se trata de Historia de España y Problemas de Historia Argentina, ambas materias optativas pertenecientes al ciclo de orientaciones de la carrera dictadas por el Departamento de Historia. En el caso de Historia de España “B” se afirma que:

*“...el seguimiento pedagógico y didáctico que nos proponemos coincide con las necesidades de un alumno en trance de graduarse: la incorporación prevista de instancias de evaluación que vinculen la lectura y análisis historiológico e historiográfico con la escritura profesional académica (reseñas, comentarios bibliográficos y monografías aptos para ser publicados) apuntala el esfuerzo que lleva a una tesis de licenciatura como instancia subsiguiente...”* (Rodríguez Otero, M.:2006, pp.2).

En la propuesta del Dr. Pozzi se enuncia, dentro de los objetivos específicos, que los alumnos *“...adopten la capacidad y el hábito de realizar ejercicios de escritura de acuerdo con las formas de presentación, organización, formatos de citas, propias de las normas convencionales que rigen en una pesquisa histórica...”* (Pozzi: 2006, pp.1) También se propone una estructura de clase donde apunte a *“...una lectura de los textos que favorezca la explicación y la interpretación de la historia Argentina”* (Pozzi: 2006, pp.1).

Este análisis nos acerca a la idea que en la formación académica general de los profesores de historia de la UBA, el trabajo con la lectura y la escritura de textos académicos parte del presupuesto cuasi generalizado

---

*como lectores de sus textos [...] los estudiantes suelen tener pocos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas escriben principalmente para acreditar materias”.*

de que son competencias que los alumnos traen (Carlino, S.: 2005)<sup>9</sup>, en su mayoría se hace referencia a la lectura en tanto crítica bibliográfica y se incorpora la escritura en función de la evaluación.

### **Cómo apostamos a formar profesores de lectura y escritura.**

Sabemos que aún nos falta mucho del recorrido para formar profesores de historia y también de lectura y escritura, en sentido pleno. Sin embargo, partimos de nuestra propia práctica ofreciendo diferentes instancias y propuestas de trabajo para que nuestros alumnos se piensen como enseñantes de lectura y escritura, es decir para que piensen que enseñar a leer los diversos lenguajes y orientar a que los alumnos escriban sus propios textos, debe ser también una tarea del profesor de historia. A continuación describiremos algunas de ellas.

En primer lugar, partimos de nuestro propio programa. El programa de la cátedra parte del supuesto de una historia que se reconstruye a través de diferentes lenguajes y que estos lenguajes deben convertirse en objetos de enseñanza en las clases de historia. Así, la literatura, el patrimonio, los museos, la fotografía, el cine, los testimonios orales, los diversos tipos de fuentes son considerados contenidos y lenguajes específicos, mucho más que recursos didácticos.

En segundo, intentamos en las clases enmarcar las lecturas a través de preguntas, que abren el diálogo con los autores que se propone leer: “Hubo tres lugares de la memoria cristalizados en la escuela: el “Nunca Más”, la plaza de las Madres y “La noche de los lápices” ¿Estas tres tienen que ser las únicas narrativas que entren a la escuela? La plaza de las Madres ¿fue la única lucha? ¿Qué otros actores sociales pueden incluirse? ¿Cuáles son las narraciones sobre la historia reciente que queremos

---

<sup>9</sup> En el peor de los casos, algunos alumnos podrían haber transitado por algunos de los talleres ad hoc sobre comprensión lectora durante su trayecto por el Ciclo Básico Común, el ingreso a la Universidad de Buenos Aires.

transmitir? ¿Qué plantean Lorenz o Raggio<sup>10</sup> al respecto? ¿Qué plantean otros autores?”. También se contextualiza a cada autor, se presentan sus preocupaciones, sus preguntas, se explica cómo fueron cambiando, dialogando con los cambios de la escuela y de la sociedad en general.

En tercer lugar, impulsamos una instancia evaluadora cuyo eje es la escritura. A partir de los parciales domiciliarios se propone a los alumnos una consigna amplia, a través de la cual se les pide que articulen ideas, propias y de los autores leídos, en la producción de un texto. En la propuesta, tratando de evitar las consignas que fomentan la reproducción de la información, intentamos establecer puntos de partida para una interacción entre alumnos/autores/cátedra, se propone a los alumnos/lectores que elaboren un escrito que incluya las reflexiones personales. De este modo, leer y escribir intercambian sus sentidos. Leer para escribir, pero también escribir para volver a leer. En este sentido, las consignas propuestas para los trabajos domiciliarios, por un lado, se pretenden como *“un dar la palabra”* mediante la invitación al diálogo con los autores leídos y discutidos durante los encuentros de las clases; y por otro, intentan poner *“en perspectiva un progreso intelectual que el alumno debe cumplir”* (Basuyau, C y Guyon, S., 1994:39) a través de algunas habilidades cognitivo-lingüísticas que se espera que reconozcan y pongan en juego la descripción, la explicación, la justificación, la argumentación, entre otras. Dichas habilidades se presentan como un fin a alcanzar (identificándolas en el trabajo de la lectura) y a la vez como un medio para que el alumno/escritor exprese sus ideas, sus reflexiones, su palabra (empleándolas en la escritura). Finalmente, a través del producto, el texto, se espera que el alumno/lector exprese su contribución a la construcción de significados, entendiendo el concepto de lectura tal como lo

---

<sup>10</sup> Refiere a Lorenz, F. (2006) “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”, en Carretero, M, Rosa, A y González, M. F. Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires, Paidós y Raggio, S. (2004) “Hacer memoria y escribir la historia en el aula”, en Clío & Asociados, La Historia enseñada; n° 8.

definen las corrientes psicolingüísticas, como un proceso interactivo de construcción de significados entre lector y autor.

En cuarto lugar, orientamos al reconocimiento de un tipo particular de escritura: escribir para después enseñar. A partir de este objetivo, desarrollamos un taller en el cual los alumnos deben lograr articular los contenidos de las lecturas y discusiones teóricas durante las clases con las prácticas de enseñanza a través del diseño de una propuesta de trabajo o secuencia didáctica justificada y destinada a alumnos de escuela media. El desarrollo de dicha secuencia didáctica –producto del taller convertido en segundo parcial- requiere la puesta en juego de instancias de lectura y escritura, la selección y lectura de films y fotografías, la posibilidad de realizar alguna visita a un museo o el tratamiento de fuentes orales, entre otras alternativas. Además de convertirse en contenido a enseñar, la lectura y la escritura se convierten en proceso experimentado por nuestros alumnos, futuros profesores de historia, ya que los talleres contemplan la lectura y discusión entre alumnos y entre alumnos y docentes de las primeras versiones de esas secuencias didácticas. A partir de las múltiples devoluciones de compañeros/pares y docentes los alumnos tienen oportunidades de corregir sus escritos.

Finalmente, alentamos la escritura de un ensayo, al finalizar sus prácticas, destinado a otros compañeros que realicen sus prácticas en el futuro, que dé cuenta de alguna de sus preocupaciones. Y nuevamente la escritura se pone en juego fundiendo las reflexiones logradas durante el transcurso de las prácticas en diálogo con las lecturas realizadas durante la cursada.

En síntesis, a partir de nuestras diversas consignas de escritura proponemos a los alumnos escribir para los pares en el caso de los ensayos o balances de las prácticas, escribir para pensar la enseñanza y pensarse como enseñantes en el caso de los parciales y las secuencias didácticas, intentado romper con aquellas tradiciones más arraigadas en relación a

la escritura en el sistema escolar y en particular en la universidad: escribir sólo para el docente<sup>11</sup> o para sí mismos, cuando sus escritos se convierten en insumos para estudiar y con las escrituras prototípicas del oficio de enseñar, las planificaciones.

Buscamos que nuestros alumnos, futuros profesores de historia, encuentren otros vínculos entre escritura y enseñanza. ¿Por qué otros? ¿Cuáles fueron las prácticas de escritura corriente del profesorado argentino en general? ¿Qué leían/leen? ¿Qué escribían/escriben? En distintos contextos históricos, los discursos pedagógicos han configurado maneras de leer y de escribir de los docentes. Mientras en los inicios de la escuela argentina el currículum oficial puso énfasis en la enseñanza de la ortografía, la caligrafía y la composición que derivaron en la escritura de disertaciones sobre los métodos o las experiencias de enseñanza para ser leídas a los inspectores; la regulación de la actividad docente a partir de las transformaciones curriculares de la década de 1960 y 1970 instalaron la planificación didáctica como práctica de escritura predominante entre maestros y profesores, una escritura pedagógica que alcanzó una presencia casi exclusiva con rígidos formatos, términos específicos y un carácter meramente burocrático. Es así como *“la escritura pedagógica de los maestros resulta un proceso devaluado, una práctica fuertemente anquilosada y ritualizada de la vida cotidiana de las escuelas [...] donde la reflexión sobre la propia tarea se ubica en un segundo plano”* (Brito, A., 2003:11). Así, el valor de la palabra escrita del docente ha quedado devaluado, circunscribiéndola al terreno de la oralidad en el aula (Diker, 2006).

---

<sup>11</sup> Resulta interesante aquí el diálogo con Delia Lerner (2001) quien sostiene que *“En la escuela no resultan “naturales” los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores: como están en primer plano los propósitos didácticos, que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque están vinculados a los conocimientos que ellos necesitan aprender para utilizarlos en su vida futura, los propósitos comunicativos -tales como escribir para establecer o mantener el contacto con alguien distante, o leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva- suelen ser relegados o incluso excluidos de su ámbito”*(Lerner, D., 2001:29). Esto podría pensarse también en clave universitaria.

Nuestras propuestas de escritura, destinadas a futuros profesores de historia, se proponen discutir esta cosificación de las escrituras pedagógicas, convertidas en simples trámites burocráticos o ritos de iniciación al oficio de enseñar y que dejan de lado la reflexión sobre el cómo y el para qué enseñar (Finocchio, S. y Pinkasz, D., 2005). Para ello, como decíamos más arriba, proponemos la escritura de ensayos y secuencias didácticas justificadas. Si bien estas instancias de escritura se proponen revalorizar la escritura pedagógica, nos encontramos ante el debate interno que se les presenta a muchos de nuestros futuros egresados: escribir como profesores de historia o como historiadores. Ya que hasta cuando muchos de ellos escriben textos escolares lo hacen como historiadores y no como docentes. He aquí un doble trabajo: construir un espacio de escritura pensado desde la enseñanza de la historia y revalorizar el lugar de la formación docente en el recorrido de nuestra carrera.

### **A modo de conclusión.**

A partir de lo desarrollado, queremos concluir reiterando nuestra postura, retomando algunos de los problemas y planteando algunas inquietudes.

En primer lugar, sostenemos que los profesores de historia lo son también de lectura y escritura discutiendo con el argumento ingenuo que sostiene que la enseñanza de la lectura (siempre la entendemos comprensiva) y de la escritura es una tarea propia del profesor de lengua, que en el caso de nuestros alumnos del profesorado ya cursaron allá lejos y hace tiempo.

En segundo lugar, pensamos que dada la escasa presencia de la enseñanza de la lectura y escritura en el marco de la formación inicial de profesores de historia, esta no puede considerarse una labor solitaria, como sucede de modo frecuente en nuestras escuelas; será necesario por un lado, transmitir a los alumnos/futuros profesores de historia la necesidad del trabajo en equipo con los distintos profesores que les

toque compartir la tarea de enseñar para poder acordar ciertos criterios para el trabajo con la lectura y la escritura, tanto en la escuela como en el aula. Esta primera búsqueda común podría constituirse en un primer paso para escribir, compartir, difundir experiencias de enseñanza entre docentes, en nuestro caso, entre futuros docentes que apuestan a capitalizar su profesionalismo. Y por otro, buscar nosotros mismos, docentes de futuros docentes, espacios de discusión y análisis de las distintas propuestas de enseñanza de la carrera (y por qué no de todas las carreras de las diversas facultades) con el fin de incluir la enseñanza de la lectura y escritura como competencia de todas las disciplinas.

En tercer lugar, consideramos que comprender el papel protagónico del lector en la comprensión lectora y la escritura como un proceso complejo y de largo aliento implicará otras intervenciones didácticas al momento de enseñar a leer y escribir en historia a los futuros profesores, algunas de las cuales experimentaron en su condición de alumnos en su formación inicial como profesores. Para lograrlo, serán precisos otros saberes, como conocer las características de los textos objetos de lectura propios de la disciplina y sus diferentes niveles de complejidad, las formas de construcción de los conceptos específicos, las producciones escritas que pueden proporcionar una oportunidad de reestructuración del conocimiento.

Si como sostuvimos, enseñar a leer y a escribir en las clases de historia implica un trabajo sistemático y planificado, consideramos necesario que esto tenga un espacio privilegiado en la formación docente. Por ello nosotros mismos, -docentes de futuros docentes-, estamos avanzando en la búsqueda de espacios de discusión y análisis de las distintas propuestas de enseñanza de la carrera Historia de nuestra Facultad con el fin de incluir la enseñanza de la lectura y escritura como competencia de todas las materias. Entendemos que brindar herramientas a nuestros alumnos para enseñar a leer y escribir es nuestra tarea como profesores de Didáctica Especial, pero no exclusivamente. Se trata de una responsabilidad de todos aquellos que formamos profesores de historia, y también investigadores.

Podríamos seguir enunciado cuestiones que los futuros profesores nos plantean. Pero dejamos aquí. Sólo quisimos compartir algunas inquietudes con la comunidad de historiadores porque nos sentimos parte de ella, porque entendemos existe una deuda con todos aquellos que cursan nuestra carrera, y porque creemos que es una deuda a saldar, sobre todo si revisamos la inserción laboral y académica de nuestros alumnos al egresar<sup>12</sup>.

### **Bibliografía.**

- AISENBERG, Beatriz (2003) Aprender Historia en la lectura, Ponencia, III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa Cipolletti.
- AISENBERG, Beatriz (2005) La lectura en la enseñanza de la Historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos en Lectura y Vida Nro. 2, Buenos Aires.
- ARNOUX, E. y otros (2002) *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- BAJTÍN, M. (1997) La problemática de los géneros discursivos en Estética de la creación verbal, Madrid, Siglo XXI.
- BASUYAU, C y GUYON, S., (1994) Consignes de travail en Historie-geographie: contraintes et libertés En *Revue de pedagogie 106*. Paris.
- BRITO, A. (2003) Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros *Propuesta Educativa Nro. 26*, Buenos Aires.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, FCE.

---

<sup>12</sup> Según datos del Dpto de Historia de la FF y L UBA, en el año 2006 juraron 68 profesores y 13 licenciados en Historia.

- CASANY, D. (1993) *Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó.
- CHARTIER, A. M. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, FCE.
- DUSSEL, I. y GUTIERREZ, D. (comps) (2006) *Educación la mirada*. Buenos Aires, Manantial.
- DIKER, G. (2006): Los laberintos de la palabra escrita del maestro en Terigi, F. (comp) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XX.
- FERNÁNDEZ BRAVO, A. y TORRE, C. (2003) *Introducción a la escritura universitaria*. Buenos Aires, Gránica.
- FERREIRO, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Serie Breves, Fondo de Cultura Económica.
- FINOCCHIO, S. (2007) Entradas educativas a los lugares de la memoria, en Levin, F. y Franco, M. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.
- FINOCCHIO, S. y PINKASZ, D. (2005) Pedagogía política e intervención crítica. *Especialización Currículum y prácticas escolares en contexto*. FLACSO.
- FINOCCHIO, S. y ANDRADE, G. (2007) *Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de historia en la actualidad*, Ponencia, XI° Jornadas Interescuelas/ Departamentos De Historia, Tucumán.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981) A cognitive process theory of writing” en *College composition and communication*, n° 32.
- FREIRE, P. (1991) *La importancia de leer en el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores, 8va edición.
- GOODMAN, K. (1982): El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En FERREIRO, E. Y GÓMEZ PALACIO, M. (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México.

- HEBRARD, Jean (2000 a) *El aprendizaje de la lectura en la escuela, discusiones y nuevas perspectivas*. Conferencia ofrecida en la Biblioteca Nacional, Mimeo Buenos Aires..
- HEBRARD, J. (2000 b) *Lectores autónomos, ciudadanos activos*. Conferencia dada en el Ministerio de Educación de la Nación Mimeo, Buenos Aires..
- HEBRARD, J. (2006) La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*, Buenos Aires, FLACSO –Argentina.
- LARROSA, J. (1995) *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- LERNER, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires, FCE.
- MASSONE, M. y NUÑEZ, S. (2007) Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura. Ponencia XI° *Jornadas Interescuelas/ Departamentos De Historia*. Tucumán.
- PERKINS, D. Y BLYTHE, T. (1994) “Putting Understanding up-front”. *Educational Leadership* 51 (5). 4-7, Cambridge.
- PETTIT, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- POZZI, P. (2006) Programa de *PROBLEMAS DE HISTORIA ARGENTINA*, Depto de Historia., F.F.y L., Buenos Aires UBA.
- RODRÍGUEZ ÓTERO, M.(2006) Programa de *HISTORIA de ESPAÑA*, Depto de Historia F. F y L ,Buenos Aires UBA .
- SONTAG, S. (2003) *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara.
- TUTIAUX – GUILLON, N. (1998) *Du cote des élèves : apprendre, expliquer, rédiger...* Institut National de Recherche pédagogique. Département Didactiques des disciplines. s/d