

## Institución de principios y prácticas culturales de lectura del libro de texto en la clase de Historia.

*Lana Mara de Castro Siman* \*

*Luísa Teixeira Andrade* \*

Universidad Federal de Minas Gerais

### Resumen:

En este artículo presentamos un análisis de los procesos de institución de prácticas de lectura que formarán la cultura de una clase de Historia. Partimos del supuesto de que toda clase se configura como una “cultura” que puede ser incesantemente construida y reconstruida por sus participantes. Esos saberes construidos socialmente por medio de las acciones e interacciones entre profesores y alumnos tienen una gran influencia sobre la apropiación de los contenidos disciplinarios, en tanto crean las condiciones potenciales para el aprendizaje. Nos valemos de las contribuciones de Etnografía Interaccional y de aportes teóricos de la perspectiva socio-interaccionista del aprendizaje, así como de estudios de campo sobre las prácticas de lectura y usos de libros didácticos en las clases. Identificamos, a partir del análisis, principios y patrones que formarán las prácticas de lectura y que posibilitarán la comprensión y la creación de significados de los contenidos de la narrativa histórica del texto del manual.

### 1. Introducción

“Cuando observamos una clase, dice Mehan, nos parece que está organizada: profesores y alumnos hablan alternadamente, en

---

\* FaE/UFMG – [lane.siman@pesquisador.cnpq.br](mailto:lane.siman@pesquisador.cnpq.br)

\* FaE/UFMG – [lteixeiraa@hotmail.com](mailto:lteixeiraa@hotmail.com)

momentos bien determinados. Los alumnos escriben, hacen sus trabajos en pequeños grupos o leen en silencio. En suma estamos delante de una verdadera organización social, ¿de dónde viene? ¿Cómo es que los profesores y alumnos saben cuando pueden y cuando no deben tomar la palabra? (Mehan, 1979)

Mehan nos invita a pensar el aula como una cultura que puede ser incesantemente construida y reconstruida por los participantes: profesores, alumnos, alumnos-profesores, alumnos-ayudantes. La cultura es comprendida aquí como la producción de significados por parte de un determinado grupo social (Spradley, 1980). De esta manera toda aula es un espacio en el cual un grupo social construye y reconstruye *normas y expectativas, papeles y modalidades de interacción, derechos y obligaciones* (Collins e Green, 1994; Floriani, 1993; Green, Dixon, Zaharlic, 2002).

Así, enseñar y aprender son procesos comunicativos y sociales localmente definidos, es decir, deben ser comprendidos dentro de la clase en la que ocurren. En otras palabras, a medida que un grupo de personas convive en un espacio denominado “aula”, ese espacio se vuelve el sostén de un ambiente social. El aula, entonces se configura como grupo social construido por sus individuos: profesores, alumnos, alumnos-profesores, alumnos-ayudantes, etc. A medida que conviven y se relacionan entre sí, estos individuos desarrollan su propio modo de trabajar e interactuar juntos en busca de sus objetivos específicos, creando patrones de vida y prácticas culturales construidos a lo largo del tiempo. Es esto lo que distingue un aula de otra. Caracterizamos esos patrones de vida y prácticas culturales a través del análisis de lo que los miembros del grupo saben, entienden, conocen, interpretan, hacen y producen de manera apropiada en su grupo cultural y social. Este saber construido socialmente por medio de las acciones e interacciones entre profesores y alumnos tiene una gran influencia sobre la apropiación de los contenidos disciplinares propiamente dichos, en tanto crea las condiciones potenciales para el aprendizaje (del inglés, *potential learning*). Dicho de otro modo, da soporte a la adquisición y acceso de los alumnos a los conocimientos producidos en el aula

En este trabajo buscamos investigar los procesos de institución de las prácticas de lectura que configurarán la cultura de la clase de historia del 2° año de la escuela secundaria Estadual Maestro Villa-lobos da Rede de Educação de Minas Gerais, Brasil<sup>1</sup>. Nos importa investigar ¿qué “formas de leer” se instituyen en la clase: lectura silenciosa, lectura de los alumnos en voz alta, intercalada por la explicación del profesor; intercalada por las interacciones discursivas dialógicas?. ¿Existen formas predominantes o patrones de interacción discursiva promovidas por el profesor en el momento de la lectura de textos?

### **La Clase estudiada**

Los registros de clase analizados fueron tomados del banco de datos construido por el trabajo de investigación de maestría, denominada “Aula de História: cultura, discurso e conhecimento”. Dicha investigación, de carácter etnográfico, se desarrolló a lo largo de nueve meses – de abril a noviembre de 2005. Las grabaciones abarcaron un período de seis meses –de mayo a principio de octubre de 2005– contemplando cuatro unidades temáticas (La Independencia de Estados Unidos, La Revolución Francesa, La Crisis del Sistema Colonial y Las Revoluciones Europeas Del Siglo XIX). En esta investigación, el análisis de la clase se centró en la cultura inherente al aula, al contexto y al conjunto de la actividad educacional por medio del discurso. Para la obtención de datos fidedignos, se realizaron grabaciones y filmaciones. Además, se efectuaron entrevistas con el profesor y con los alumnos y se analizó el espacio institucional.

La caracterización del proceso de institución de las prácticas mediadas por el texto histórico fue hecha, a partir del universo de clases observadas, a veces por medio de transcripciones de episodios de clase, a veces por medio de fragmentos de mapas de episodios y otras a través de testimonios de los sujetos tomados de las entrevistas realizadas con la profesora y algunos alumnos.

## La institución de prácticas de lectura

La rutina de las clases semanales de Historia analizada es casi siempre la misma: las dos primeras clases son expositivas-dialogadas y la última consiste en un debate, cuyos temas pasan por los contemporáneos y los contenidos históricos en boga. La disposición física de los pupitres, la mayoría de los días, presenta dos variaciones: pupitres en fila para el pizarrón, priorizando la interacción profesora-clase (primeras clases de la semana) y pupitres en círculo (última clase de la semana). De acuerdo con la docente, la primera forma de organización evita distracciones y charlas paralelas y está siempre en la pauta de los acuerdos iniciales entre los participantes, lo que demuestra que esta disposición no fue impuesta por la profesora sino que fue arreglada con los miembros del aula como nos muestra el siguiente mapa.

Episodio	Participantes	Acciones	Aspectos Culturales
2	Prof.	Recuerda a los alumnos que su pedido no fue cumplido.	El pedido es que los pupitres se posicionen de frente para el pizarrón.
	Bia	Dice que avisó a la clase al respecto.	El conocimiento de la norma por parte de la alumna demuestra que ya estaba en el proceso de construcción del grupo

Mapa: Aula 30/08/05

Sobre esa forma de organizar el espacio físico, un alumno comparte la misma idea de la profesora cuando afirma, en una entrevista, que los pupitres *“organizados en fila (...) no molestan tanto, no congestiona tanto dar las clases”* (Pedro). La profesora raramente opta por el trabajo en parejas o pequeños grupos porque, según ella, los estudiantes no tienen la madurez suficiente para esto, y por consiguiente, se dispersan más.

Turno	Participantes	Discurso	Aspectos Culturales
1	Profesora	¡La profesora hoy está buenita para grabar!  Generalmente no me gusta que haya parejas porque se la pasan charlando. Vamos, concéntrense.	(Tono irónico).  La profesora reclama que por eso, no le gusta hacer trabajos en parejas, porque los alumnos no se callan.

Aula: 30/05/05

Este turno muestra un cierto disgusto de la profesora respecto del trabajo en parejas. Consideramos que la escasez de trabajos de esta naturaleza puede contribuir para que los pocos momentos en grupo o en parejas sean cada vez más problemáticos, por la escasa experiencia que tienen los alumnos en situaciones que involucran esta estrategia.

La observación directa de las clases, el análisis de los vídeos y la elaboración de los mapas demuestran que la profesora normalmente se dirige al grupo como un todo, ya sea para establecer acuerdos, dar instrucciones, exponer los contenidos, para incentivar el discurso de los alumnos, a través de la atribución de puntos por participación, a los cuales ellos se refieren como “los positivos” o simplemente “positivo”.

La rutina inicial de las lecciones expositivas-dialogadas presenta pocas variaciones: alumnos que están llegando, acomodándose en los pupitres individuales, la profesora llama a la alumna-monitora para pasar lista y para averiguar quién tiene el libro de texto en las dos primeras lecciones semanales. Esta es una alternativa de pasar lista, propia de ese grupo social.

## Reseñas

Turno	Participantes	Discurso	Aspectos Culturales
30	Profesora	Primera cosa, ¿vos ya anotaste quién trajo el libro? ¡Sí! ¿Como hiciste para verme desde ahí?	Dirigiéndose a la alumna-monitora.
31	Paula	Me levanté y me fijé.	Alumna-monitora
32	Profesora	Ah, gracias. Entonces está bien. Anoté por mí los positivos en un ratito. Mira D.João VI.	
33	Alumno NI	Yo traje el libro... No es mi problema...	
40	Profesora	Vamos, ella ya vio, ella ya anotó. Se levantó y ya vio. Quien estaba con el encima del pupitre ella ya vio el libro.	
41	Alumno NI	Porque el mío estaba escondido...	El alumno reclama a la profesora señalando que puede ser que la monitora no haya visto su libro y, en consecuencia, había marcado negativo para él.

Aula: 19/09/05

Aula: 19/09/05

De esta manera, existe en la clase una alumna que asume el papel de alumna-ayudante. Ésta desempeña algunas funciones: pasar lista, verificar quién trajo el libro y anotar “positivo” para los alumnos que participan oralmente de las discusiones, entre otras. El fragmento muestra que la asociación entre la profesora y la monitora está internalizada por el grupo, y especialmente por la monitora en tanto ya había cumplido la tarea antes de que la profesora se la solicite. Esta asociación forma parte de las *“normas y expectativas, derechos y obligaciones, papeles y modos de relación”* propios del grupo estudiado.

A esto le siguen algunos avisos, acuerdos pedagógicos y el planeamiento de la clase - “A veces vamos a leer, a veces vamos a explicar” (clases 30/05/05, turno 5) y en algunas ocasiones, avisos institucionales. Así, el

inicio de las clases está marcado por estos tres subepisodios principales, que se insertan en el episodio mayor de gestión de clase:

- Pasar lista
- Verificar que tienen el libro de texto
- Avisos, acuerdos pedagógicos y planeamiento de clase.

Luego, con el libro en la mano de los alumnos, la profesora solicita la lectura oral de un segmento por un alumno determinado y su interpretación; la actividad prosigue con otras lecturas y explicaciones subsiguientes tanto de los alumnos como de la profesora. Durante la lectura, algunos alumnos están atentos otros no. Esta práctica, con el tiempo se “naturalizó” como confirman las siguientes transcripciones.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturales
102	Alumna	En el período de 1811 a 1828, diversas colonias de América fueron conquistando su independencia por medio de revoluciones emancipadoras. Entre los líderes de esas revoluciones se destaca Simón Bolívar	La propia alumna hace la pausa para la intervención de la profesora.
103	Prof.	Sólo hasta ahí. ¿Qué está diciendo? ¿En qué período? ¿Qué pasó?...	La profesora se da cuenta y pide que los alumnos expliquen el fragmento leído.

Aula: 13/09/05

Episodio	Participante	Acciones	Aspectos Culturales
3	Alumna	Alumna lee y para.	Ella sola hace la pausa. Los alumnos ya saben que lo que va a ser pedido son lecturas puntuales del texto, por eso ellos solos hacen la pausa.
	Profesora	Pide que pare y que alguien explique.	

Mapa: aula 30/08/05

## Reseñas

Se trata de “normas y expectativas” (Collins e Green, 1992) ya establecidas e incorporadas de lectura puntual y fragmentada del texto del manual y la inmediata intervención de la profesora invitando a los alumnos a tomar la palabra. El fragmento que sigue muestra que la continuación de lectura solo es permitida cuando se concluye la explicación, según la óptica de la profesora.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturales
31	Profesora	Así es. La palabra cortesana viene de corte. Vivía en la corte. Tenía el palacio de Versalles, un palacio enorme, y ahí no vivía solo el Rey, también vivían parientes y amigos de los reyes (se corrige) del Rey ¿no? Y ellos vivían disfrutando la vida, ¿no? Curtiendo la vida, por así decir. Ellos no pagaban impuestos, no trabajaban, ¿verdad? Holgazanes. Entonces había tres tipos de nobleza.	
32	Carolina		Interrumpe la profesora.
33	Profesora	Diga.	
34	Carolina	No, yo quería leer.	
35	Profesora	No, en un ratito. La nobleza, entonces, cortesana son esos que acabo de decir, que vivían en la corte. Había una nobleza provincial, ¿quiénes eran?	

Aula 30/05/05

Además, usualmente después de la lectura de segmentos del libro, la profesora trabaja el vocabulario del texto. Los fragmentos siguientes ilustran este aspecto.

Turno	Participantes	Discurso	Aspectos Culturales
11	Profesora	Esperen. ¿Hubo alguna palabra que no entendieron?	Comúnmente después de la lectura, la profesora trabaja el vocabulario del texto.
12	Leticia	Antagonismo	
13	Profesora	Antagonismo, antagonismo es esa contradicción, al mismo tiempo que eran de una eran de otra también, no? Igual di el ejemplo.... Es ese antagonismo entre ser adolescente y ser adulto. ok, ¿Otra palabra que no se entienda?	
14	Luiz	Ese tema de colonia, ¿versus?	
15	Profesora	Versus en el sentido, cambió un poco, es ese sentido aquí, ¿no? Atlético versus Cruzeiro. ¿Alguna otra palabra difícil?	

Aula: 29/08/05

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturales
19	Profesora	Que... ¿cuál es la palabra difícil que aparece ahí?	Vocabulario del texto.
20	Alumno NI	Mayoritarios.	
21	Profesora	Mayoritarios. ¿Qué piensan será esa palabra?	
22	Claudia	Mayoritarios? Era la mayoría.	
23	Profesora	Mayoría. Eso, mayoría. ¿Cuál es la otra palabra que aparece ahí, difícil?	
			Silencio por algunos instantes.
24	Profesora	¿Solo esa, no? Lea por mí, por favor, también el cuadrito amarillo.	

Aula: 31/05/05

## Reseñas

Comúnmente, el episodio delineado atraviesa toda la clase. La participación de la profesora en esos dos tipos de clase (con o sin libro de texto) es efectiva y se da con explicaciones, mediaciones, síntesis finales que cierran cadenas de interacciones, acuerdos pedagógicos, proseguimientos, feedback, soluciones de dudas, disciplina, control y organización de la participación de los alumnos – “ ¿Quién quiere hablar? Después hablás vos. Dejá que hable ella primero que había levantado la mano” (clase 19/09/05, turno 50). Ella funciona como reguladora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturales
17	Profesora	<i>Bueno, quien quiera, está libre. Entonces, ¿qué pasó, en un primer momento?</i>	
18	Luiz	Empezó la batalla. Con los “carinha” del ejército.	
19	Alumnos		Algunas voces
20	Profesora	Vamos a hacer así, hablan de a uno porque si no...inclusive para control de la nota así el “positivo” está más fácil para ella. Dale vos que levante la mano primero.	
21	Claudia	Los rebeldes americanos tenían depósitos de armas, entonces, en la guerra de la independencia ehhh los soldados ingleses fueron al depósito y empezaron a destruirlo. Entonces no hubo segundo congreso. Bueno ahí ya se pasó de la cartita que leí en casa.	
22	Profesora	Está bien. <i>Ella y después vos</i>	

Aula: 17/05/2005

En los momentos en que la docente valoriza la participación de los alumnos, ya sea porque plantean una duda o presentan una explicación, la profesora dispone este discurso en el plano colectivo de la clase o hace elogios. Muchas clases nos mostraron este aspecto, expuesto a continuación en los siguientes mapas.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos culturales
51	Marcia	Porque en el feudalismo la nobleza tenía el poder... las armas, no?, el poder militar. Esa provincial no está más relacionada... [inescuchable]	
52	Profesora	Porque ellos antes habían entrenado, no? ¿Ustedes prestaron atención a su pregunta?	La profesora tanto socializa la pregunta cuanto la valoriza.
70	Fernanda	(...) porque siempre es la burguesía que se rebela, siempre es que... que se junta para hacer alguna cosa.	En ese turno la alumna, a partir de conocimientos ya adquiridos y relacionados, hace una generalización sobre el papel de la burguesía en la Historia.
71	Profesora	<i>Mira lo que está diciendo sobre el papel de la burguesía en la historia, principalmente en Francia siempre que la burguesía se junta para hacer algo toma la iniciativa .tiene mucho que ver con dinero, eran personas que estudiaban.</i>	La profesora valoriza el conocimiento y el razonamiento histórico hecho por la alumna socializándolo y creando un espacio social para compartir e intercambiar significados entre los alumnos.

Aula: 30/05/05

Vimos que la interacción oral resignifica el texto, dado que el habla repite, refuerza, amplía, destaca, altera, contextualiza, marca o acentúa la materialidad textual. ROCKWELL (1998), al analizar los usos cotidianos del lenguaje escrito a partir de las prácticas orales de la clase, demuestra que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se constituye en una relación bipolar profesor-alumno, sino en una relación triangular donde el libro/texto entra como un tercer elemento. De esta manera la

construcción de conocimiento está atravesada por el lenguaje escrito, o sea, por la presencia del texto, por las interacciones discursivas, dado que la dinámica oral influye en la interpretación del texto. Por lo tanto no se trata de atribuir a las herramientas o los artefactos culturales, en este caso el libro, el poder de producir por sí mismos el aprendizaje. Como argumenta WERTSCH, las herramientas culturales solo pueden ejercer algún impacto sobre el individuo en sus interacciones con los sujetos. En ese sentido, está equivocada cualquier tendencia a centralizarse exclusivamente en la acción, en las personas o en los instrumentos mediadores aisladamente: *la esencia de examinar agentes y herramientas culturales en la acción mediada es examinar como interactúan* (WERTSCH, 1998:25).

En segmentos de entrevista la profesora comenta: “valorizo mucho lo que ellos dicen, valorizo, es... valorizando a través del elogio, pero un elogio sincero, principalmente cuando el alumno usa un lenguaje culto, y a veces explica una cosa de manera diferente de lo que está en el libro, o cuando cuestiona alguna cosa o él...es...él hace comparaciones de situaciones, o cuando coloca la historia de hoy en lo que ocurrió en el pasado, entonces eso me encanta, valorizo (...)”.

En relación a la participación de los alumnos, éstos ganan autonomía intelectual e exponen sus ideas y conocimientos, aunque siempre buscando el conocimiento científico. Muchas veces estos alumnos, por la autonomía adquirida, asumen el papel de profesores conduciendo las interacciones, aunque esto sea más recurrente en las clases de debate. Cuando esto ocurre, el control del proceso de la enseñanza y la asimetría en las relaciones entre profesor y alumnos tienden a disminuir. Un ejemplo de esto se encuentra en el siguiente mapa, en el cual en un momento de la clase, una alumna sintetiza todo su contenido.

Episodio	Participante	Acciones	Aspectos Culturales
3	Marcia	Expone, sintetiza el asunto.	
	Profesora	Elogia y pide que la alumna repita para la clase.	Socializa el habla
	Marcia	Repite	Un poco tímida
	Profesora	Dice que el habla de una alumna se cerró y que era eso lo que ella quería concluir.	Suena el timbre.

Mapa: aula 17/05/05

Según lo ejemplificado arriba, los alumnos se sienten con mucha tranquilidad para hablar exponerse y contribuir. “Con Eneida es así, yo me siento con más libertad para hablar en su clase porque ella ya dijo que yo hablo bien. Entonces me siento con más libertad como para exponer algo que yo sé y lo que no sé también. Pero hay unos profesores que me dejan con miedo de hablar, porque son muy cerrados y Eneida no, la profesora es abierta, ella está ahí para esperar lo que vos vas a decir y explicarte” (Luiz). Esa confianza se adquirió a lo largo de los años a partir del incentivo constante de la profesora - “*Deixo, quem quiser, está livre*” (aula 23/05/2005, turno 24).

Episodio	Participantes	Acciones	Aspectos Culturales
2 01:57	Luiz	Comienza a explicar y desiste.	Medio inseguro, sin saber si está en lo cierto.
	Profesora	Dice que quien quiera hablar puede, que está abierto.	Incentiva
	Daniel	Responde	En el primer bimestre ese alumno era muy desatento y con malas notas.

Mapa 4: aula 23/05/05

Esta estrategia permisiva e incentivadora de la profesora llevó a una autonomía y confort de los alumnos para exponerse en la clase.

## 4.2 El papel del libro de texto

En las clases expositivas-dialogadas referidas, la profesora puso en juego el libro de texto como instrumento mediador, auxiliando a los alumnos en la adquisición y comprensión de los conocimientos históricos. El libro de texto funcionó en esta clase como mediador privilegiado entre el alumno y el conocimiento histórico<sup>1</sup>. *“él es mi mayor soporte, es lo mínimo y necesario (...) Tiene un papel principal en mi escuela y en mi clase”* (Profesora)<sup>2</sup>.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturales
20	Profesora	<p>Ahora vamos a abrir el libro en la página dos siete ocho donde está escrito “Dominio francés sobre España”. Miren ahora estoy hablando de una forma bien superficial, bien resumida...</p> <p>Ahora leyendo el libro es otra cosa porque ahora nosotros vamos a leer un lenguaje culto, ¿no? Palabras más elaboradas. Esa es la importancia del libro por eso me gusta tanto que traigan el libro y se los exijo porque el libro es el lenguaje que nosotros tenemos es nuestra mejor expresión.</p>	Papel central y de autoridad do libro.

Aula: 13/09/05

En el turno 20, después de la exposición oral introductoria, la profesora confirma el papel central y de autoridad del libro en tanto que para ella ese recurso detenta un lenguaje culto y un conocimiento más adecuado. *“Yo doy soporte, es un lenguaje culto, escrito por una persona, un especialista, ¿no? es... hecho de manera sistemática, abordando la materia de manera ordenada, él puede dar una secuencia a lo que está escrito allí, algo que tiene principio, medio y*

<sup>1</sup> Libro de texto: *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, Editora Saraiva.

<sup>2</sup> Fragmento de entrevista.

*fin, y una palabra escrita. Entonces él va a oír cuando el compañero lee y va a leer, entonces va a entrar por lo menos dos veces, ¿no? (profesora)*<sup>3</sup>.

Además, no es raro que el propio discurso de los estudiantes esté permeado por segmentos del texto leído, señalando así su papel como mediador y amplificador del aprendizaje histórico de los alumnos. Este hecho se refleja en el discurso de la profesora durante la clase del día 13/09/05; “Yo no sé si ustedes repararon el antes y el después. Antes estábamos hablando solamente en base a mi explicación. Ahora leímos el texto del libro. Fíjense como ella cuando habló usó palabras diferentes. Usó la palabra elite, ..., administración, no es, de la metrópoli... entonces son palabras más adecuadas. Entonces por eso es que el texto es importante, y no quedarse sólo con la explicación de la clase. Entonces cuando pido que ustedes estudien lo escrito, mi objetivo es que ustedes lean el libro. Porque si no hago eso ustedes no leen, no es verdad?. Entonces, miren, yo confieso, es un chantaje que yo hago con ustedes. Divido puntos, cuatro puntos es demasiado, ¿no? para que ustedes hagan el escrito...entonces alguien me pregunta: ¿hizo el mapa? Haz el resumen del cotidiano de la historia? Todo lo que está ahí es importante, si, entonces háganlo. Belleza. Vamos a continuar, ahora leyendo donde esta escrito aquí: “lucha por la independendencia”. ¿Quién puede leer? Por favor” (aula 13/09/05, turno 32).

En contrapartida, en el segmento siguiente, la profesora demuestra cierta independencia del libro de texto ya que en este caso ella no pide que lo resuman sino que hace una pregunta usando el contenido del libro para verificar una idea científica. El libro en este caso funcionó como amplificador de la capacidad de acción de la profesora.

---

<sup>3</sup> Idem.

## Reseñas

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturales
20	Breno	Interés capitalista por mercados consumidores. Ahí el segundo puntito... Presión sobre España y Portugal para libertar a las colonias esclavas.	Lectura del libro.
21	Profesora	Solo eso.... entonces Inglaterra ¿qué tiene que ver con la independencia de nuestro continente....América Latina y Brasil?	
22			Breno dice algo, pero no es posible entenderlo.
23	Profesora	Inglaterra quería la independencia, pero estoy preguntando ¿por qué? ¿Qué iba a ganar acá con eso?	
24	Elaine	Profe, me parece que con la independencia de Brasil, iba a haber más mercados consumidores acá...	
25	Profesora	Muy bien Helena!	
26	Leticia	Creo que, si por ejemplo, porque Inglaterra tipo, creo que sería más fácil entrar en un país sin una metrópoli encima. Tipo si Portugal no fuese así, si Brasil fuese independiente sería más fácil para ella explorar, etc.	
27	Profesora	Entonces Inglaterra quería sacar a Portugal de la jugada para tener la libertad. Ahora... es eso que todos dijeron. Así es, Inglaterra quería que América fuese toda independiente, libre de Portugal, para ella, Inglaterra, poder colocar aquí los productos que vendía. ¿Portugal no los dejaba?	
28	Alumnos	No.	
29	Profesora	Porque existía aquel famoso pacto colonial, no? que sólo podía estar relacionado con la metrópoli. Entonces con Portugal saliendo, Inglaterra iba vender nuestra mercadería, ¿no es así? Entonces el interés de Inglaterra era mercantilista, capitalista, ¿no? Lee de nuevo lo que dije sobre Inglaterra.	

Aula: 17/05/05

Además, podemos agregar que cuando la profesora entiende que el libro es ineficaz para trazar en el plano social la idea de proceso histórico, ella interviene y cumple ese papel<sup>4</sup>.

Episodio	Participantes	Acciones	Aspectos Culturales
3	Profesora	Antes de iniciar la lectura del texto, la profesora hace comparaciones entre las rebeliones nativistas y las inconfidencias.	El libro entra en escena más para narrar los hechos y sus consecuencias, la noción de proceso histórico es desarrollada por la profesora.

Mapa: aula 30/08/05

Confirmando esta cuestión, en la entrevista la profesora igualmente resalta algunas lagunas dejadas por el libro y revela su propia función de llenarlas para “complementar y enriquecer la clase en la medida de lo posible”, principalmente en lo que se refiere a la noción de proceso histórico. “(...) *Voy a dar un ejemplo de lo que hice hoy es... abordando la independencia de América Latina, coloqué de esta manera Inglaterra, América Latina y Brasil, el libro no pone eso muy claro; Inglaterra ¿qué tiene que ver con nuestra historia? Yo les voy a decir, que tiene mucho que ver, porque Inglaterra necesitaba de un mercado consumidor para vender sus productos, entonces Inglaterra iba estar más interesada en que Brasil y América Latina sean independientes, la propia ayuda que le dio al rey de Portugal para que él venga a Brasil, ella va a querer a cambio tratados comerciales, entonces el libro no coloca eso muy claro, entonces por eso ellos prestan bien atención*”. (Profesora)

En estos casos, al contrario, el contenido del libro está limitando la comprensión temática de la discusión, exigiendo de la profesora una acción en el sentido de ampliar las posibilidades de adquisición del conocimiento histórico por los alumnos lo cual se encuentra restringido por el libro. Acá nos damos cuenta de que el recurso de mediación puede, al mismo

---

<sup>4</sup> Esto ocurrió en varias clases.

tiempo y en algunos casos, ser un limitador en la adquisición, memorización y uso de conocimientos por parte de los alumnos.

El libro constituye recurso de mediación consentido por los alumnos. *“El libro es bastante completito, tiene algunos cuadros, unas cosas interesantes, a mí me gusta”*. (Fernanda). *“A mí me gusta el libro porque no da muchas vueltas, va directo al asunto y de una forma que se puede entender”*; *“Yo creo que el libro es bueno, las preguntas que hay los ejercicios que tiene, son cosas que vos tenés que pensar para resolver, no es algo que es solo copiar, y a mí eso me gusta”* (Eliane); *“A mí me parece interesante, porque tiene algunas historietas extras, algo que ayuda”* (Claudia).

## 5. Algunas conclusiones

En el corpus delineado pudimos identificar los dos planos que caracterizan la cultura del aula, el plano de la socialización y el plano del conocimiento, prácticas intitucionalizadas que, aunque sean de distinta naturaleza, se encuentran íntimamente relacionadas y crean las oportunidades de enseñanza-aprendizaje de Historia en esa clase.

En el plano de la socialización podemos citar, en primer lugar, el hecho de que todo alumno puede participar de la lectura e interpretación del aparato textual, o sea, en esa clase, el habla es consentida, incentivada y todos tienen derecho a ella. En segundo lugar, hay una secuencia ordenada de lectura puntual y fragmentada del texto y la consecuente participación de los alumnos no siendo permitidas hablas simultáneas. En ese sentido, el respeto y la atención al habla del otro están instituidos.

En el plano del conocimiento, podemos citar como práctica cultural instituida el “estudio por escrito”. Este estudio consiste en un resumen previo de cada capítulo que será trabajado en la clase. Igualmente, la profesora instituye la lectura puntual y fragmentada del texto histórico vehiculizada por el libro de texto, disponiéndolo en el plano social de la clase. Esa es seguida por una relectura y resignificación del texto histó-

rico en el plano de las interacciones discursivas del aula. Existe, de este modo, una práctica de lectura que incide en la comprensión del texto.

La profesora investigada instituyó prácticas de lectura que enseñan a leer y no solamente usa el texto para extraer informaciones parciales y puntuales, que dificultan la comprensión y la creación de significados de los contenidos de la narrativa histórica del libro de texto. Esta distinción ya fue presentada por Aisenberg (2005). Según la autora:

En las clases de Historia no se enseña a leer, simplemente se usa la lectura. Es habitual que los docentes “traduzcan” el contenido de los textos o que seleccionen breves fragmentos con la intención de allanar dificultades: el texto aparece como un escollo inevitable, ajeno a la enseñanza de los contenidos de Historia. Cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar consignas que promueven fundamentalmente la localización de información (Aisenberg, p.94).

Además, argumenta que la lectura aparece como un proceso preliminar a la adquisición de la información para después llegar a los procesos propiamente disciplinares. “La lectura no es considerada como un trabajo inherente a la construcción del conocimiento histórico, solamente ofrece insumos para ello”. De esta manera el sentido del texto ya está dado, está fuera del lector y éste apenas va a extraer informaciones.

En contrapartida, este trabajo mostró que las prácticas de lectura instituidas por la profesora no se disocian de lo que se constituye como Historia en la clase investigada y tampoco los lectores/alumnos se encuentran ajenos al texto. Ellos se apropian en el diálogo con sus saberes previos sobre los contenidos de la Historia. Además, en la clase si la práctica de lectura fuera apenas “un proceso preliminar a la adquisición de la información para después llegar a los procesos propiamente disciplinares”, las chances de recortar de las posibilidades de aprendizaje serían amplias, pues el libro de texto es el principal mediador del conocimiento histórico en esa clase.

En suma, los patrones, prácticas y episodios de interacción delineados evidenciaron un conocimiento cultural internalizado por los alumnos y también por la profesora acerca de cómo actuar, interactuar, interpretar, leer, ser alumno, ser profesor, aprender y comprometerse con ese grupo social (la clase). Son esos principios y prácticas culturales, a veces invisibles, que están creando las posibilidades de aprendizaje y dando soporte a la construcción y adquisición del conocimiento histórico en el aula. (Collins y Green, 1994). Existe, por lo tanto, una relación íntima entre el contexto creado por las interacciones, sobre el cual emergen varios otros componentes contextuales (cultural, institucional, social, histórico), y las posibilidades de aprendizaje. Entonces para que el aprendizaje ocurra es necesaria la creación y consolidación de un grupo social que posea “normas y expectativas, derechos y obligaciones, papeles y formas de relacionarse” (Collins y Green, 1994) propios. En ese sentido, como ya vimos, la profesora investigada creó junto con los alumnos un ambiente que sustentó un grupo social que se volvió apto para el proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia, lo que no sería posible si este ambiente no fuese creado.

## Referencias Bibliográficas

- AISENBERG, Beatriz.** (2005) Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Revista Íber* n° 43. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Editorial Grao: Barcelona, pp. 94-104.
- ANDRADE, Luísa Teixeira.** (2006) *Aula de História: cultura, discurso e conhecimento*. Belo Horizonte: UFMG/MG. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- BAKHTIN, Mikhail.** (2002) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec / Annablume 10ª ed.

**COLLINS, E and GREEN, J.** (1994) Learning in Classroom Settings: making or breaking a culture. IN: Marshall, Hermine (ed.). *Redefining Students Learning*, p. 59-85.

**MEHAN, H.** (1979) *Learning Lessons: Social organization in the classroom.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

**ROCKWELL, Elsie.** (1998) Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase. In: *El Cotidiano: Revista de la Realidad Mexicana Actual*. Número 87, Enero-Febrero.

**WERTSCH, J.V.** (1998) *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

**WERTSCH, J.V.** (1990) *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge, MA.: Harvard University Press.