

# LA LECTURA DE TEXTOS HISTÓRICOS EN LA ESCUELA<sup>1</sup>

KARINA BENCHIMOL \*  
ANTONIO CARABAJAL \*\*  
ALINA LARRAMENDY \*\*\*

*Este artículo presenta algunos avances de una investigación didáctica en curso que aborda la problemática de la lectura en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria. La investigación forma parte de la programación científica del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires desde el año 2000.*

*En esta oportunidad, se presenta un análisis de las interpretaciones que realizan alumnos de sexto y séptimo grado de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires de un texto de Historia, en función de sus conocimientos previos y de la concepción y modalidades de lectura que ponen en juego al leer. Los datos que presentamos corresponden a entrevistas “de lectura” que siguen los lineamientos del método clínico-crítico de la Psicología Genética, articulados con una perspectiva didáctica que apunta a explorar las posibilidades de promover avances o modificaciones en las interpretaciones iniciales de los niños a partir de la intervención del entrevistador.*

*Los análisis realizados en relación con los datos parecen fundamentar la necesidad de concebir la lectura de textos históricos como objeto de enseñanza de las Ciencias Sociales, en oposición a la idea de la lectura como “medio”, propia de la enseñanza usual en el área.*



*This article presents some advances in an ongoing didactic piece of research that deals with the topic of reading when teaching Social Sciences in primary school. This research has been a part of the scientific program of the Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación of the Universidad de Buenos Aires since 2000.*

*The authors expose herein an analysis of the interpretations of a history text made by students from sixth and seven forms of state schools in Ciudad de Buenos Aires based on their previous knowledge and on the conception and methods of reading employed as they read. The data they present consist of “reading” interviews that follow a clinical-critical method of Genetic Psychology articulated with a didactic perspective that aims at exploring the possibilities of encouraging improvements or modifications in the initial interpretation of children starting from the interviewer intervention.*

*The analyses carried out in regards to the data seem to support the need of understanding the reading of historic texts as the subject of Social Sciences teaching. This is contrary to the idea of reading as a “means” which is characteristic of the common way of addressing teaching in this area.*

La lectura de textos es una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Como sostiene François Audigier,

La comprensión de la Historia depende de la capacidad del individuo de “entrar” en el texto, o por intermedio del texto, en el mundo, las experiencias, las acciones, las motivaciones, las causas o las consecuencias de los cuales habla el texto. Comprender Historia es antes que nada comprender experiencias y mundos diferentes de los que conocemos, experiencias y mundos ausentes. Una de las dificultades de la enseñanza de la Historia reside en que es preciso, en un mismo movimiento, introducir esos mundos y que los alumnos los construyan en su pensamiento”. (Audigier, 2003, citado en Aisenberg, 2005b: 23)

Desde hace ya varias décadas, en los desarrollos teóricos de las corrientes psicolingüísticas se ha conceptualizado la lectura como un proceso de construcción de significados que se da en la interacción entre el lector y el texto escrito (Goodman, 1984). Smith (1983) plantea que se necesitan dos fuentes de información para leer: información visual e información no visual. La información visual es la que desaparece cuando uno cierra los ojos, y ha sido caracterizada como la información gráfica disponible (las letras, sus agrupamientos, los signos de puntuación, la disposición espacial, el material gráfico, etc.). La información no visual, en cambio, no nos abandona nunca y está formada por el conocimiento del lector acerca del idioma, del tema que se lee y acerca de cómo leer. La información visual y la no visual están en constante interacción (Smith, 1983). Comprender un texto no es una cuestión de “todo o nada”, así como tampoco hay una única interpretación posible.

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. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarían en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen. (Goodman, 1982: 118)

Desde este punto de vista, leer “en Sociales” es, en principio, construir interpretaciones



respecto de los textos del área. Ahora bien, las interpretaciones producidas por un lector están en estrecha relación con sus conocimientos previos (y sus desconocimientos) de la materia en cuestión, en tanto que funcionan como marcos asimiladores de la nueva información: en este sentido, a la vez que permiten la construcción de significados funcionan como límites a las posibilidades de acomodación al texto (Aisenberg, 2001).

En este artículo, presentamos un análisis de las interpretaciones que realizan alumnos de sexto y séptimo grado de un texto de Historia, en función de sus conocimientos previos y de la concepción y modalidades de lectura que ponen en juego al leer. El análisis es parte de los avances de la investigación didáctica “La lectura ‘en Sociales’ y ‘en Naturales’: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje”, dirigida por Beatriz Aisenberg en la Universidad de Buenos Aires.<sup>2</sup> Los datos que se presentan corresponden a entrevistas “de lectura” realizadas con el propósito de

explorar las interpretaciones de los alumnos sobre textos trabajados en una secuencia de enseñanza de Historia en el marco del trabajo de campo de la investigación. Las entrevistas siguen los lineamientos del método clínico-crítico de la Psicología Genética, articulados con una perspectiva didáctica que apunta a explorar las posibilidades de promover avances o modificaciones en las interpretaciones iniciales de los niños a partir de la intervención del entrevistador.

En las entrevistas se solicita a los alumnos que lean un texto y luego se desarrolla un diálogo clínico sobre su contenido, durante el que se ofrecen a los alumnos posibilidades de relectura. Se trata de 10 entrevistas, 6 individuales y 4 en parejas, con un total de 14 alumnos pertenecientes a tres escuelas de públicas de la Ciudad de Buenos Aires donde se implementó la secuencia durante el año 2002.<sup>3</sup> El texto utilizado es “El origen de la población del territorio argentino”.<sup>4</sup> Es un texto aparentemente sencillo, que en dos páginas desarrolla sintéticamente el proceso de poblamiento del actual territorio argentino desde las sociedades aborígenes hasta la actualidad.

## Las interpretaciones infantiles de textos históricos

Presentamos a continuación un análisis de segmentos de entrevistas donde los alumnos interpretan el texto citado, con el objeto de mostrar las peculiaridades de sus aproximaciones a un texto de historia en función de sus conocimientos previos.

### ▲ Interpretación de una noción específica desarrollada parcialmente en el texto

El texto introduce la noción de mestizaje en los siguientes términos:

“La colonización produjo el ingreso de nuevos pobladores españoles y el **mestizaje**, es decir, la **mezcla de estos españoles con los indígenas** [...]” (Alonso y Gurevich, 2000: 118, el énfasis es nuestro.)

La presencia de la aclaración permite a aquellos alumnos que lo desconocen construir significados posibles para el término *mestizaje*. Como los entrevistados realizan interpretaciones en función de sus conocimientos previos, la *mezcla* adquiere diversos significados para distintos entrevistados. El siguiente segmento corresponde a una entrevista a una pareja de alumnas de sexto grado:

Paola: *Que llegaron nuevos españoles [...] Y entonces ahí se mezclaron los españoles con los indígenas.*

E: *¿Qué quiere decir que se mezclaron, Paola? ¿Qué te imaginás?*

Paola: *Que, que vivían en... suponé como un país, era un territorio, pero suponete un país, y que vivían todos como una mezcla de razas...*

E: *Ajá... Que vivían en el mismo lugar. ¿Esto quiere decir mestizaje?*

Paola: *Sí...*

Paola desconoce el significado específico de *mestizaje* e interpreta la noción como la mezcla de aborígenes y españoles en términos de convivencia en un mismo territorio. Dicha interpretación es consistente con la información explícita del texto. Cabe aclarar que esta versión de la *mezcla* también fue hallada en otras entrevistas de niños que desconocen el significado de la noción de *mestizaje*.

El intercambio entre las niñas continuó del siguiente modo:

E: *Antonella ¿estás de acuerdo?*

Antonella: *Nno...*

E: *A ver, ¿qué pensás?*

Antonella: *No, yo pienso, como si ellos... eh, que capaz que ellos tenían un hijo y tenían una mezcla de un español con una indígena, que era una mezcla así... [Parece escucharse una risa de Paola.]*

E: *¿Qué pensás, Paola?*

Paola: *No, para mí era que los españoles y los indígenas, eran como en un país, y vivían todos en ese mismo país...*

Como mencionamos anteriormente, el conocimiento o desconocimiento de la noción de mestizaje conduce a interpretaciones diferentes sobre la idea de mezcla, que en el caso de Antonella es ajustada a su significado específico. Sergio, alumno de sexto grado, también posee conocimientos sobre el mestizaje en función de los cuales agrega, en su interpretación, información propia al texto:

*Sergio: El mestizaje es cuando se juntaban los indígenas con los españoles... Eran mitad y mitad...*

*E: ¿Qué quiere decir que se juntaban? [...] mitad y mitad...*

*Sergio: ...que tenían un hijo y el hijo era mitad de una raza y mitad de la otra raza.*

*E: Ajá, ¿y cómo se lo llamaba al hijo ese?*

*Sergio: Ehhh, mestizo.*

*E: Mestizo, bien. ¿El texto te explica qué es el mestizaje?*

*Sergio [busca]: Sí [lee] “... produjo el ingreso de nuevos pobladores españoles y el mestizaje, es decir, la mezcla de esos españoles con los indígenas”.*

*E: ¿Te lo explica?*

*Sergio: Sí. porque explica que... que se juntaron los españoles con los indígenas y entonces tuvieron esos hijos.*

Para Sergio el texto dice que “se juntaron los españoles con los indígenas y entonces tuvieron esos hijos”. No percibe sus “contribuciones personales” en la construcción del significado (Goodman, 1982), tal como hacemos todos los lectores, casi permanentemente, en función de una lectura eficaz.

### ▲ Interpretación de relaciones causales que implican conocimiento de información histórica

En el siguiente fragmento, el texto presenta tres razones de la disminución de la población indígena a partir de la conquista:



*“El número de indígenas disminuyó a partir de la conquista. Muchos de ellos murieron por enfermedades, por las duras condiciones de los trabajos que estaban obligados a realizar y por las luchas de resistencia frente a los españoles”.* (Alonso y Gurevich, 2000: 118; el énfasis es nuestro.)

Algunos entrevistados desconocen que los españoles trajeron nuevas enfermedades y su impacto en el derrumbe demográfico de la población americana. En función de ello realizan la siguiente interpretación del texto:

Paola lee las tres razones enunciadas en el texto e interviene la entrevistadora.

*E: A ver, ¿qué te imaginás de la primera, Paola?*

*Paola: ¿Por enfermedades?*

*E: Sí. ¿Por qué pondrán acá que muchos murieron por enfermedades?*

*Paola: Porque... porque como ellos, supongo yo, que dormían... no sé, como estaban de esclavos, le daban un lugar para dormir así... todo re-feo, ¡malo!... y así te agarrás muchas enfermedades...*

Milena, de séptimo grado, realiza una interpretación similar:

*Milena: Y después vinieron los españoles y, cuando vinieron los españoles, eh..., los españoles a los indígenas los obligaban a hacer este... trabajos... trabajos... este... en malas condiciones, entonces, este, es como que los explotaban a los eh... indígenas. Y los indígenas se murieron por enfermedades, es-tee... muy malas condiciones de trabajo.*

En estos casos, las enfermedades se presentan como una consecuencia de las duras condiciones de trabajo. Esta explicación es consistente con la información explícita del texto y es correcta desde el punto de vista histórico. Sin embargo, por la falta de un conocimiento histórico determinado, estos

chicos no otorgan a las enfermedades la cualidad de factor causal específico que el texto le atribuye. A diferencia de ellos, los alumnos que tenían esta información realizan una interpretación ajustada de las enfermedades como causa de la muerte de indígenas. El siguiente ejemplo pertenece a la entrevista a Micaela, de séptimo grado:

*Micaela: Como ellos vinieron, los españoles vinieron, los indios empezaron a estar enfermos. [Pasan unos segundos en silencio] ¡Ah! que empezó a disminuir la cantidad de indígenas... porque los españoles **traían las enfermedades** y el trabajo, a la vez, era muy intenso y no podían tener un descanso para tomar..., para comer y tampoco para estar con su familia.*

Micaela comprende que las enfermedades “traídas” son una razón de la disminución de la población aborigen. Por otra parte, solo da dos causas de dicha disminución: enfermedades e intensidad del trabajo. El diálogo con la entrevistadora y las relecturas del texto la conducen a recortar la tercera razón; por la estructura de la oración se da cuenta de que hay una causa más pero, en principio, le cuesta interpretarla:

*E: ¿Cuántas razones te da el texto de por qué disminuyeron?*

*Micaela: Ehh... dos.*

*E: ¿Dos? ¿Cuáles son?*

*Micaela: Ehh... [Lee para sí] las... **una las enfermedades y dos el trabajo.***

*E: ¿Ninguna más hay?*

*Micaela: [Vuelve al texto] Ah! Y lu... **las luchas de resistencia frente a los españoles.***

*E: ¿Cómo te das cuenta que esta es otra razón?*

*Micaela: Porque dice... dice [lee en voz alta] “Muchos de ellos murieron por enfermedades, por las duras condiciones de los trabajos que estaban obligados a realizar y por ehh... y por las luchas de resistencia frente a los españoles.*

*E: ¿Entonces?*

*Micaela: Ehh, no sé, porque tal vez... **me parece que es otra por que dice: “y porrr”***

*E: Bien, y ¿cuál es la tercera razón?*

*Micaela: La resistencia frente a los españoles*

*E: ¿Qué quiere decir eso? ¿Qué te imaginás?*

*Micaela: No sé, pero esss ehh... ehh, tal vez ehh... los indígenas, no sé, tenían algo de ellos y... y... como los españoles, como que les sacaban las cosas que... no que les sacaban, iban y les sacaban sino que, como queeee... como queeee... Ay! Cómo... [...] Que ... como quee... Los españoles agarraban las cosas de los criollos, digo de los indígenas y yyy... como los indígenas no se lo querían dar entonces se resistían a dárselos, tal vez los mataban los españoles. [...] Queee, ehh... que resistían a darle lo que los españoles querían.*

*E: ¿Qué cosa, qué es lo que querían los españoles?*

*Micaela: No sé, a ver, sus tierras...*

Al parecer, su escaso conocimiento sobre la resistencia de los indígenas en la lucha contra los españoles se relaciona con la omisión de esta razón en un principio. En la interacción con la entrevistadora y el texto, Micaela logra con esfuerzo interpretar, actualizando sus conocimientos previos sobre la conquista, “luchas de resistencia” y llegar a un significado pertinente.

En este ejemplo es posible reconocer cómo, desde la identificación de la información, los chicos “responden bien”: localizan sin dificultades las tres razones y pueden diferenciarlas formalmente basándose en los indicadores textuales (*por...*, *por...* y *por...*) Sin embargo, esta identificación de información no resulta suficiente para entender el sentido completo del texto.

#### ▲ Interpretaciones de las referencias a la actualidad en un texto histórico.

Los chicos entrevistados manifiestan, en general, dificultades para asimilar la información referida a la actualidad que el texto plantea en diversos momentos. Su estructura cronológica de sucesión por etapas no es totalmente lineal sino que presenta “vaivenes”: idas y vueltas entre el pasado y el presente. Presentamos el análisis de algunas de las dificultades manifestadas por los alumnos respecto del siguiente fragmento:

“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 en los Estados Unidos. **En estos dos países, los descendientes de africanos conforman en la actualidad un sector muy importante de la población.**” (Alonso y Gurevich, 2000: 118; la negrita y el subrayado son nuestro.)

Durante el diálogo con la entrevistadora, Antonella lee en voz alta este fragmento cambiando el tiempo verbal de *conforman*: lo pasa del presente al pasado leyendo *conformaban*. Paola, a su vez, propone una interpretación de la oración en la que también remite al pasado. Luego de un breve intercambio, la entrevistadora focaliza la indagación en el tiempo al que refiere el texto:

E: ¿Qué quiere decir que conforman [un sector muy importante] en la actualidad?

Paola: **En ese momento... En donde estaba... en donde... en donde los españoles tenían los esclavos y llevaban a los africanos...**

E: ¿Antonella, qué pensás?

Antonella: [Silencio] No, esto no lo entiendo... [...]

E: Bien, ¿y qué quiere decir en la actualidad?

[Silencio]

E: ¿Saben qué quiere decir en la actualidad?

Paola: Más o menos...

E: ¿Algo actual?

Paola: Si yo te digo en la actualidad, eh... no sé... está de moda usar aritos... es que **ahora...**

E: Ahora, en la actualidad es ahora... hoy. Bueno, no hoy; en estos tiempos. ¿Entonces, qué dice ahí?

[Risas, luego silencio]

Paola: **Que en la actualidad de ese momento...**

**donde estaba pasando, que la actualidad donde los españoles eh... tenían esclavos y otros países también...**

E: ¿Pero por qué pensás en la actualidad de ese momento? ¿Qué te hace pensar que es de ese momento?

Paola: **Porque en el texto habla de... de los españoles, y de los indígenas, bueno, todo, 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.**

Antonella y Paola enfrentan una cuestión compleja.<sup>5</sup> Ellas conocen el significado del término “actualidad” y se dan cuenta de que su sentido no es unívoco, pero interpretan que alude al “ahora” del mundo de referencia del texto, y no al presente del autor. Realizan entonces una interpretación distorsionada que las lleva a modificar el texto (cambio de tiempo verbal) y su sentido: la actualidad remite, para ellas, al pasado en el que tiene lugar lo narrado en el texto. Justifican esta interpretación en términos de “los dos tipos de actualidad” o “la actualidad de ese momento”.

Sergio lee en voz alta la oración realizando el mismo pasaje de tiempo verbal que Antonella y Paola (del presente al pasado: *conformaban* en vez de *conforman*). Aunque controla y modifica inmediatamente su lectura, en el diálogo con la entrevistadora manifiesta dificultades para asimilar la referencia del texto al presente y construye una interpretación del fragmento que coincide con la de sus compañeras:

E: **En esos dos países, como vos dijiste en Brasil y en EE.UU., los descendientes de africanos conforman en la actualidad un sector muy importante de la población... En la actualidad, ¿sabés qué quiere decir?**

Sergio: **Sí, ahora, pero no ahora de ahora sino ahora de antes...**

E: :  
A ver, ¿cómo es eso de ahora de antes? Ahora de antes, ¿cuándo?

Sergio: Ehhh, de mil ocho sesenta o mil ocho...,

*mil...*

E: *En realidad, se está hablando de hoy, de lo que pasa hoy, dice “en la actualidad”.*

Sergio: *Pero... [Está sorprendido].*

A Sergio le sorprende esta “revelación” de la entrevistadora; parece no haber considerado posible que hubiese una referencia a la actualidad<sup>6</sup> en el marco de este texto. Del mismo modo, fundamenta su interpretación de *actualidad*, estableciendo una diferenciación entre el “ahora de ahora” y el “ahora de antes”. En el caso de Antonella y Paola, se produce un extenso intercambio que les permite –intervención mediante– ajustar su interpretación:

E: *¿Se dan cuenta que en este párrafo está hablando del pasado [...] pero que hace una relación con lo que pasa hoy?*

Paola y Antonella: *Sí.*

E: *¿De eso no se habían dado cuenta al principio?*

Paola y Antonella: *No.*

E: *¿Por qué no se habían dado cuenta?*

Paola: *Yo porque... yo estaba con la idea de los de los esclavos...*

Antonella: *Yo también...*

Paola: *Entonces, estaba con esa idea y no me la podía sacar. Después cuando vos empezaste a decir de que escribía hoy y todo eso, entonces ahí me di cuenta. Y cuando dice que los **descendientes** [remarca] de africanos, entonces ahí me di cuenta...*

Cuatro<sup>7</sup> de los seis entrevistados con los que se trabaja en profundidad este fragmento atribuyen el contenido al pasado. El resto de los entrevistados también manifiesta dificultades para asimilar información explícita referida a la actualidad de otras partes del texto. Suponemos que estas dificultades podrían estar relacionadas con ciertas ideas infantiles acerca del contenido de los textos históricos y su re-

ferencia temporal al pasado: leer textos de historia parecería ser, para ciertos niños, leer sobre lo que ya pasó. En función de estos posibles supuestos muchos entrevistados anticipan al leer una referencia temporal única de todo el contenido del texto y construyen una primera interpretación de las referencias a la actualidad que luego les cuesta modificar. Como dice Paola: “yo estaba con la idea de los esclavos [...] y no me la podía sacar”.

## La lectura de textos históricos en la escuela

En las prácticas de lectura de muchos entrevistados advertimos indicadores de una determinada concepción de la lectura. Según esta, leer es fácil: los chicos realizan sus lecturas en tiempos muy breves, afirman que entendieron después de la primera lectura –o, a lo sumo, preguntan por alguna palabra desconocida–; en general no releen, y si lo hacen, muchos lo viven como un déficit en su comportamiento lector. Subyace la idea de que el buen lector es aquel que puede decir lo que el texto “dice” y reponer su contenido sin necesidad de volver a él.

Micaela parafrasea un fragmento del texto y ante la pregunta acerca de qué entendió, responde: “No sé, lo que recién dije es lo que me parece [relee para sí]... **igual al texto, entendí como está leído**”.

Cuando se la invita a releer un párrafo, Milena dice: “**¡Qué papelón!**”. Más adelante ante la misma situación agrega, con fastidio: “**Siempre cometo el mismo error, [...] yo me estoy fijando en todo, que es mucho**”

Estas ideas de los chicos parecen consistentes con las prácticas escolares de lectura. En la enseñanza usual de la historia, el trabajo con los textos promueve básicamente la localización de información con el objetivo de “decir” lo que está escrito en el texto. Con este criterio, no resulta necesario desentrañar el sentido del texto, hacerse preguntas, releer fragmentos que re-



sultaron complejos, volver a leer.

En el marco de la enseñanza usual, las propuestas para la lectura de textos remiten, en general, a dos prototipos de situaciones didácticas. Por un lado, se propone a los alumnos actividades de lectura acompañadas por un cuestionario-guía bajo el supuesto de que las preguntas, en tanto referidas a ideas centrales del texto, orientan la “comprensión”. Los alumnos frecuentemente realizan un “barrido” superficial de él guiados por la única finalidad de hallar las respuestas esperadas (Aisenberg, 2000).

Si bien localizan fácilmente la información requerida, responder bien no necesariamente implica comprender el texto.

La preocupación por responder a la supuesta demanda del docente es a veces tan fuerte que el alumno –sobre todo si ha tenido experiencias de fracaso, si su historia escolar lo lleva a sospechar que muy probablemente su interpretación no coincidirá con la del maestro– renuncia a entender y se conforma con repetir... (Lerner, Lotito, y otros, 1997: 57)

Por otro lado, muchas veces los docentes explican y comentan el contenido del texto con el objeto de hacerlo más accesible y los alumnos se limitan a escuchar esa interpretación producida por el adulto. De este modo, se evita a los alumnos la interacción con el texto que la lectura supone. Asimismo, en esta práctica escolar, se presenta una única interpretación como correcta: la del docente.

Cuando hay una única interpretación en juego, el control se facilita: la del niño coincide o no coincide con la del maestro, es correcta o incorrecta. Mucho más difícil resulta intentar comprender las interpretaciones de los niños y apoyarse en ellas para ayudarlos a construir una interpretación cada vez más ajustada. (Lerner, 2001: 5)

Subyace a estas prácticas escolares con textos históricos una concepción de la lectura como habilidad general, básica y transferible, aprendida de una vez y para siempre.



Con frecuencia los profesores presuponen que los alumnos saben leer y escribir y que, por lo tanto, pueden aplicar estas habilidades escolares básicas a todo tipo de áreas y contenidos. (Prat, 1999: 73)

En este sentido se supone que se enseña y se aprende a leer en los primeros años de la escuela y, exclusivamente, desde el área de Lengua. Una vez adquirida, la lectura se constituye en un medio ya dado para el aprendizaje de nuevos contenidos y deja de ser objeto de enseñanza. En función de ello, las dificultades en la lectura de textos de Ciencias Sociales no se consideran inherentes al trabajo en el área sino que son conceptualizadas como un déficit restringido a esa habilidad básica del sujeto.

A diferencia de la postura anterior, el análisis de los resultados obtenidos –si bien provisorios– parece fundamentar la necesidad de concebir la lectura de textos históricos como contenido de la enseñanza de la historia: muchas de las dificultades de los alumnos para comprender los textos se vinculan con cuestiones conceptuales relacionadas directamente con los contenidos que se pretende enseñar. Se trataría entonces de proponer de manera sistemática, a lo largo de la escolaridad, situaciones de lectura de textos históricos que enfrenten a los alumnos con el desafío de construir nuevos conocimientos en interacción con el texto, situaciones en las cuales se asista a los chicos en la tarea de desentrañar su sentido, situaciones donde, en definitiva, la lectura de textos históricos sea objeto de enseñanza.

## Notas

1. Este artículo es una reelaboración de las ponencias “Enseñar a leer textos históricos” presentada en el Primer Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales, “La enseñanza de las ciencias sociales en un contexto de crisis”, Necochea, septiembre de 2003 y “La lectura de textos históricos”, publicada en el CD del Congreso Internacional “Educación Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina”, Universidad Nacional de la

Pampa, General Pico, La Pampa, 2004. Agradecemos especialmente la colaboración de Beatriz Aisenberg en la elaboración de este trabajo y la lectura crítica de Delia Lerner. Sus aportes generosos han contribuido notablemente a la producción que aquí presentamos.

2. Esta investigación se lleva a cabo desde 2000 de manera ininterrumpida en el marco de la programación científica del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. De 2000 a 2003 la investigación ha sido dirigida por Beatriz Aisenberg (proyectos UBACyT AF48, F139 y F612). A partir de 2004 la investigación es dirigida por Delia Lerner y codirigida por Beatriz Aisenberg bajo el título “La lectura en contextos de estudio”, proyecto F180. El equipo de investigación –subgrupo Ciencias Sociales– está conformado en la actualidad por Delia Lerner, Beatriz Aisenberg, Mirta Torres, Patricia Bavaresco, Karina Benchimol, Antonio Carabaja, Alina Larramendy y Ayelén Olguín.
3. Las entrevistas se realizaron en el marco de un trabajo conjunto entre la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y la Dirección de Currícula de la Dirección Gral. de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
4. Alonso, M. y Gurevich, R. (Coord.). (2000). Ciencias Sociales 5, 2º ciclo de EGB. Serie Puntos Cardinales. Buenos Aires: Aique.
5. En efecto, cuando aparece en un texto una expresión que refiere a la actualidad, ¿de qué presente se trata?, ¿del presente del lector, del presente del autor o del presente del mundo de referencia del texto?
6. Se trata de la actualidad del autor, que en este caso coincide aproximadamente con la de los lectores.
7. Una cuarta entrevistada, María Eva, tiene similares dificultades con este fragmento.

## Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2000). Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales. En J.A. Castorina y A.M. Lenzi (comps.), **La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas**, pp. 225-252. Barcelona: Gedisa.
- Aisenberg, B. (2001, octubre). **Leer en Sociales**. Ponencia presentada en el Segundo Simposio Internacional de Lectura y Vida “La escuela y la formación de lectores y escritores”, organizado por la Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires, Argentina.
- Aisenberg, B. (2005a). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. **Revista Íber, didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, 43, 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**, 26 (3), 22-31.
- Aisenberg, B. (2006, octubre). **La lecture de textes d'histoire chez des élèves de l'École Primaire: la compréhension des relations temporelles**. Ponencia presentada en el Colloque international des Journées d'Etudes Didactique de l'Histoire et de la Géographie. Institut Universitaire de Formation de Maîtres de Champagne-Ardenne, Reims, Francia. Publicación electrónica en [www.reims.iufm.fr/recherche/colloques](http://www.reims.iufm.fr/recherche/colloques).
- Audigier, F. (2003). **Histoire et didactique de l'Histoire**. Documento de trabajo de la Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, Ginebra, Suiza.
- Castedo, M. (1999). Saber leer o leer para saber. En M. Castedo, A. Siro y M.C. Molinari, **Enseñar y aprender a leer**, pp. 85-96. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Algunas consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1984). **Detrás del ojo: lo que sucede en la lectura**. Documento mimeografiado, Universidad de Arizona, Estados Unidos.
- Lerner, D. (2001). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. **Lectura y vida**, 3 (23), 6-18.
- Lerner, D.; Lotito, L.; Levy, H. y otros (1997). **Documento de Actualización curricular en Lengua, 4**. Dirección de Currícula, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Prat, À. (1999). Función del texto escrito en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades. En Jorba, J., I. Gómez y A. Prats (eds.), **Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares**. Barcelona: Editorial Síntesis- Universitat Autònoma de Barcelona.

**Prediseño curricular para la Educación General Básica. Tomo 2: Prácticas del lenguaje.** (1999). Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Smith, F. (1983). **Comprender la lectura.** México: Trillas.

Torres, M. (2003). **Leer para aprender Historia.** En III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa [CD]. Cipolletti, Río Negro: Universidad del Comahue.

Torres, M. con la colaboración de Benchimol, K.; Carabajal, A. y Larramendy, A. (2005). **Algunas reflexiones sobre los aportes de la "lectura compartida en clase" para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los textos de Historia.** Ponencia presentada en el Segundo Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales, Necochea, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

*Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en noviembre de 2007 y aceptado para su publicación en enero de 2008.*

\* **Karina Benchimol.** Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora en Educación Preescolar. Investigadora-docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Asistente técnica en el área Prácticas del Lenguaje en el Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Capacitadora de la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, en el área de Lecturas y Escrituras.

\*\* **Antonio José Carabajal.** Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Enseñanza Primaria. Asistente técnico en el Programa de Aceleración de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

\*\* **Alina Larramendy.** Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora en Educación Preescolar. Especialista del equipo de Ciencias Sociales para el nivel primario de la Dirección de Currícula dependiente de la Dirección General de Planeamiento del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

# LECTURA Y VIDA

CD Rom - 25 años

PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura  
Lavalle 2116, 8° B  
C1051ABH Buenos Aires, Argentina  
Telefax: 4953-3211  
Fax: (54-11) 4951-7508  
E-mail: [lecturayvida@ira.org.ar](mailto:lecturayvida@ira.org.ar)

