


Prácticas de lectura para enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial de maestrxs.¹ Pensar el trabajo docente desde la Didáctica Profesional²

Reading practices to teach Didactics of Social Sciences in initial teacher training. Considering teaching work from the perspective of Professional Didactics

Ladowski, Mariana

 **Mariana Ladowski** marianaladowski@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 32, 2021
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 29 Marzo 2021
Aprobación: 13 Mayo 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/111/1112174002/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i32.10169>

Resumen: La lectura de textos suele ser la práctica predominante para enseñar ciencias sociales en el Nivel Superior, práctica que en general se supone ya adquirida por lxs estudiantes y por ello no se enseña. Desde la perspectiva que adoptamos, la lectura es central para construir conocimientos y, por lo tanto, debería constituirse en objeto de enseñanza en la formación docente. Este artículo recorre una investigación que explora y analiza diversas prácticas de lectura –y los supuestos sobre las mismas– implementadas por una docente para enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial de maestrxs. Asimismo, desde el enfoque de la Didáctica Profesional y la clínica de la actividad buscamos promover un proceso reflexivo sobre la actividad docente y una mayor comprensión de las situaciones profesionales. Mediante el diálogo entre docente e investigadora, procuramos el encuentro de la profesora con las huellas de su actividad, con el propósito de generar una reflexividad que ayude a recrearla y elaborar formas alternativas de enseñanza.

Palabras clave: prácticas de lectura, formación de maestrxs, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica Profesional.

Abstract: *Reading texts is usually the predominant practice for teaching social sciences at the higher education level, a practice that is generally assumed to have been already acquired by students and therefore is not taught. From the perspective we adopt, reading is central to the construction of knowledge and, therefore, it should constitute a teaching object in teacher training. This article reviews a research that explores and analyzes different reading practices – and the assumptions about them – implemented by a teacher to teach Didactics of Social Sciences in initial teacher training. Likewise, from the perspective of Professional Didactics and the clinic of the activity, we seek to promote a reflective process on teaching and a better understanding of professional situations. Through the dialogue between teacher and researcher, we seek to facilitate the encounter of the teacher with the traces of her activity, for the purpose of generating a reflexivity that helps to recreate it and to elaborate alternative forms of teaching.*

Keywords: *reading practices, teacher training, Didactics of Social Sciences, Professional Didactics.*

Introducción

En este trabajo analizamos diversas prácticas de lectura para enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales en el nivel superior, prácticas que en general se suponen ya adquiridas por lxs estudiantes y por ello no se enseñan. Desde la perspectiva que adoptamos, la lectura de diversos textos y bajo distintas modalidades es una práctica central para construir conocimientos disciplinares y, por lo tanto, debería constituirse en objeto de enseñanza. En relación con el tema, numerosos trabajos exploran las relaciones entre lectura y enseñanza de las ciencias sociales. Algunos abordan la formación docente en la universidad y en profesorado para la escuela secundaria (Carlino, 2013; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2016). Otros analizan los usos de textos que hacen docentes de primaria y secundaria ya en ejercicio (Aisenberg, 2010, 2015, 2016; Benchimol, 2010, 2015; Lerner, 2002; Solé, 1992). Sin embargo, es un tema poco explorado en la formación inicial de maestrxs para el nivel primario, motivo por el cual este trabajo puede ayudar a repensar las relaciones entre la lectura y la enseñanza en ese ámbito. Esto resulta relevante si tenemos en cuenta que los modos en que los futuros maestrxs leen durante el profesorado guardan el potencial de incidir en las prácticas de enseñanza que ejercerán más adelante (Cartolari y Carlino, 2012).

El objetivo central de la investigación consistió en analizar las prácticas y los supuestos sobre la lectura involucrados en los usos de los textos que una docente realizó en la materia “Enseñanza de las Ciencias Sociales”, en un Profesorado de Educación Primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, tomando como marco a la Didáctica Profesional y la clínica de la actividad para analizar el trabajo docente (Clot y Fernández, 2007; Mayen, 2012; Pastré, 2011), buscamos promover un proceso reflexivo sobre la actividad profesional mediante el diálogo. Trabajamos con un dispositivo que incluye la autoconfrontación, a partir del cual se procura el encuentro de la profesora con las huellas de su actividad, con el propósito de generar una reflexividad que ayude a recrearla y elaborar formas alternativas de enseñanza. Desde esta perspectiva, nos propusimos aportar elementos que ayuden a repensar los usos de la lectura para enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales, vinculados al análisis de la actividad docente y a la construcción de conocimiento situado en el nivel superior.

Para empezar, revisamos investigaciones que caracterizan diferentes prácticas de lectura en las clases de ciencias sociales y los supuestos que muchxs profesorxs tienen sobre las mismas. Luego, presentamos el marco de la Didáctica Profesional y la metodología utilizada. A continuación, a partir de la autoconfrontación realizada y en relación con las investigaciones mencionadas, desarrollamos el análisis de dos situaciones de lectura propuestas durante una secuencia didáctica sobre la “Revolución de Mayo y su enseñanza en la escuela primaria”. En las conclusiones exponemos, por un lado, reflexiones sobre los usos de los textos en la secuencia observada y bosquejamos algunas ideas para repensar el papel de la lectura en la enseñanza de la didáctica del área en la formación inicial. Por otro

lado, destacamos algunos aspectos del proceso reflexivo realizado por la docente sobre las huellas de su actividad y la recreación que hizo de su propio trabajo.

1. Relaciones entre lectura y Enseñanza de las ciencias sociales

Numerosas investigaciones abordan los usos que lxs docentes proponen de los textos para enseñar ciencias sociales. En el contexto de la universidad y de los profesorados para la escuela secundaria, según las publicaciones relevadas, lxs profesorxs suelen concebir la lectura como una habilidad comunicativa general, que consiste en el descifrado de lo que está escrito y se aprende de manera descontextualizada de cualquier campo de conocimiento. También sostienen que leer es una destreza que se termina de aprender cuando finaliza la escuela obligatoria (Carlino, 2013; Cartolari y Carlino, 2016), y en este sentido, no sería un saber que debe ser enseñado en el nivel superior.

Estas ideas, muy difundidas entre lxs docentes, se corresponden con concepciones sobre la lectura instauradas en el sistema educativo desde su creación (Lerner, 2001). La forma en que la escuela ha concebido la alfabetización, localizada en los primeros años de la primaria, no se condice con lo que las investigaciones psicolingüísticas muestran: la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados, en el que los conocimientos previos de quien lee respecto del tema del texto son determinantes de la interpretación que puede realizar. Cuando se lee, se despliega un intenso trabajo intelectual que incluye la formulación y verificación de hipótesis, la elaboración de inferencias y el establecimiento de relaciones, tanto entre las informaciones del texto, como entre ellas y sus conocimientos (Goodman, 1996). En palabras de Solé (1992), leer implica posicionarse como un sujeto activo que procesa y examina el texto, le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos. Desde este enfoque, las prácticas de lectura guardan relaciones con la construcción de conocimiento, ya que las transacciones que se realizan con el texto implican la transformación de los propios esquemas a través de la asimilación y la acomodación.

Como explica Wells (1987), la lectura se convierte en una herramienta epistémica si se despliega una actividad cognitiva de interrogación activa de los textos y elaboración de interpretaciones que permitan construir significados. Este tipo de actividad solo se pone en juego si se lee con determinados propósitos y en ciertas condiciones, esto es, cuando leer se utiliza para construir interpretaciones que tengan en cuenta lo que dicen los textos, explorar y revisar ideas, dialogar sobre lo leído, reflexionar críticamente y reconstruir y/o transformar el conocimiento, en oposición a simplemente reproducirlo. Para que esto ocurra, es necesario que lxs docentes enseñen a leer, es decir, hagan observables los procesos de interpretación de los textos que ellxs mismxs realizan para aprender sobre una determinada área.

En ciencias sociales, aprender a leer consiste en apropiarse progresivamente de un sistema conceptual-metodológico, de prácticas discursivas características y un vocabulario específico, aspectos que requieren de sucesivas situaciones de enseñanza. Además, hay aspectos del conocimiento social que plantean la necesidad de prácticas didácticas específicas para acompañar a lxs estudiantes en la lectura durante las clases. Entre ellos, se destacan el posicionamiento de lxs autorxs y su intencionalidad, la historicidad de los conceptos, los debates

disciplinares en que se inscriben, los aspectos formales y contextuales de las fuentes históricas (Benchimol, 2015). Según Camps (2012), enseñar una disciplina implica también enseñar cómo son los textos propios del área.

Desde esta concepción interactiva y constructiva sobre la lectura, decimos que el significado no es inherente a un texto, sino que se construye en un proceso de transacción con lo leído a partir de la mediación con pares y docentes (Solé, 1992). A su vez, los conocimientos y las categorías conceptuales que tienen lxs lectorxs sobre la temática del texto, lxs llevan a construir significados en la lectura que pueden resultar distantes respecto de las ideas expresadas en el texto. Para ayudar a lxs estudiantes a ajustar sus interpretaciones a lo que está escrito, se requiere de intervenciones pedagógicas donde lo central sea la lectura y el diálogo en torno a los textos.

En esta línea de trabajo, las investigaciones plantean que parte importante de las dificultades que tienen lxs estudiantes en la lectura durante la formación docente no pueden ser explicadas por deficiencias durante la enseñanza en niveles anteriores de la escolaridad. Al ingresar al profesorado, se les exige a lxs alumnxs un cambio en su identidad como lectorxs que, en tanto ingresantes a una nueva cultura, requieren de una paulatina incorporación a las actividades de determinados grupos sociales en las que se utiliza el lenguaje (oral y escrito) de cierta manera, incorporación posibilitada por la mediación de lxs más experimentadxs (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

En el nivel secundario, las investigaciones consultadas recortan dos concepciones respecto de los usos que lxs docentes hacen de los textos para enseñar ciencias sociales (Benchimol, 2010, 2015). Por un lado, al igual que en la universidad y en los profesorados para la escuela secundaria, muchxs docentes conciben la lectura como una *herramienta externa* a la disciplina, es decir, suelen pensar que hay una comprensión lectora aplicable a cualquier situación y que leer consiste en una habilidad que se aprende en los primeros años de la escolaridad. Las propuestas se centran en “técnicas de subrayado” o en cuestionarios con preguntas para guiar la lectura y localizar información, lo cual corresponde al supuesto de que el significado está en los textos y que puede extraerse de forma sencilla. Por otro lado, hay docentes que conciben la lectura como una herramienta interna a la disciplina, en tanto proceso complejo que implica la construcción de conocimientos en relación con los contenidos disciplinares específicos, en el que intervienen los conocimientos previos de lxs lectorxs. Cuando estxs profesorxs se refieren a las dificultades de sus alumnxs para comprender los textos, mencionan aspectos propios de las disciplinas sociales y señalan que es necesario tener conocimientos previos sobre el tema para entender lo que se lee. Desde este enfoque, dedican gran parte de sus clases a leer bajo diferentes modalidades, privilegiando la lectura compartida como forma de ayudar a reconstruir las ideas planteadas en los textos.

En cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria, las investigaciones muestran la persistencia de prácticas de lectura semejantes a las registradas en el nivel medio, en los profesorados para la escuela secundaria y en la universidad (Aisenberg, 2010, 2015; 2016; Solé, 2012). Muchxs docentes proponen leer para responder consignas puntuales que orientan a la localización de datos o a la reproducción de frases. Estas prácticas responden al supuesto de que “en los textos están los hechos objetivos y verdaderos, que cualquier lector

puede reconocer, extraer y repetir” (Aisenberg, 2016:5). En contrapartida, hay investigaciones didácticas que estudian proyectos de enseñanza realizados en el nivel primario y permiten observar otro tipo de prácticas lectoras. En las prácticas de lectura compartida en las clases de ciencias sociales se despliega el abordaje conjunto de los textos entre profesorxs y estudiantes y se promueve un trabajo intelectual de *reconstrucción* de las situaciones o problemáticas presentadas en los textos (Aisenberg, 2010, 2016). Lxs docentes guían el trabajo colectivo y median entre lxs alumnxs y los textos, entrelazando momentos de lectura, que puede ser individual, silenciosa, en voz alta, de relectura, con momentos de intercambios colectivos y de explicaciones docentes.

El trabajo se centra en la reconstrucción del contenido de los textos a partir de situaciones de lectura e intercambio sobre consignas que, lejos de restringir las respuestas de lxs alumnxs a algo cerrado de antemano, les otorga un espacio de libertad para interpretar los textos a partir de los saberes que tienen en ese momento (Aisenberg, 2010). Cada unx construye conocimiento en función de sus marcos asimiladores, de su historia intelectual, social y afectiva, a partir de prácticas sociales en las que van colaborando cada unx de lxs lectorxs con los conocimientos y los propósitos de lectura que tienen. Son prácticas para pensar de manera conjunta las situaciones históricas o problemáticas sociales presentes en los textos, a partir de la lectura, que queda integrada en el trabajo constructivo. Éste se entrelaza con la lectura y por eso resulta una práctica propicia para que se potencien mutuamente la transmisión y la construcción de conocimiento social en la escuela (Aisenberg, 2016).

Las investigaciones también muestran que las prácticas de lectura compartida promueven la formación de lectorxs autónomos, lo cual no debe ser entendido como dejar leer solxs a lxs alumnxs (Lerner, 2002). Por el contrario, cuando se lee de manera colectiva, lxs docentes ofrecen la ayuda que lxs estudiantes necesitan para afrontar los problemas que se les presentan en la lectura, muchas veces ocasionados por la falta de conocimiento histórico o social necesario para interpretar los textos. De esta manera, lxs docentes aportan información que el texto no ofrece y que es indispensable para comprenderlo, favorecen la elaboración de interpretaciones cada vez más ajustadas en relación con lo que lxs autorxs plantean. Según Solé (1992), estas intervenciones explícitas de lxs maestrxs -lectorxs expertxs-, deben estar presentes en todos los niveles de la escolaridad, y no, como suele pensarse, reducidas a los primeros años de la primaria.

Ahora bien, otras investigaciones muestran que las prácticas docentes se relacionan con sus concepciones sobre la lectura y la enseñanza y con cómo intervienen lxs alumnxs en la clase, pero también con las restricciones que imponen las características y el funcionamiento de las disciplinas escolares y la institución escolar (Chervel, 1991; Merchán Iglesias, 2009). Las prácticas realizadas en el aula no están determinadas por las concepciones de lxs docentes sobre cómo enseñar los saberes disciplinares, sino que se explican por un complejo entramado de factores, entre los que intervienen ciertas prácticas instituidas sobre lo que hay que hacer, que operan como costumbres didácticas instaladas en diferentes ámbitos de trabajo y niveles educativos.

Como explica Lerner (2001), las dificultades para que lxs docentes hagan suyos los aportes científicos sobre la lectura no pueden ser atribuidas a

decisiones o resistencias individuales, sino que “hay mecanismos inherentes a la institución escolar que operan al margen o incluso en contra de la voluntad consciente de los docentes” (p. 47). Transformar las prácticas de lectura implica cuestionar el núcleo de la práctica didáctica y la forma en que la escuela ha concebido tradicionalmente su misión alfabetizadora. En este sentido, conocer las características propias del nivel superior resulta fundamental para comprender lo que ocurre en torno a la lectura y la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de maestrxs. No alcanza con investigaciones y teorías pedagógicas sobre cómo enseñar para transformar las prácticas de enseñanza, ya que el cambio educativo no opera en el vacío, sino sobre una cultura existente, que lo reinterpreta, lo rechaza o, a veces, lo asimila.

El presente trabajo explora las prácticas de lectura propuestas por una docente y los supuestos involucrados en los usos que hace de los textos, teniendo en cuenta su actividad profesional y las características del contexto en el que trabaja, que ofrece posibilidades, pero también restricciones. Desde los planteos de la Didáctica Profesional que desarrollaremos a continuación, el carácter situado del análisis permite ampliar las posibilidades de comprensión de su actividad, que van más allá de los saberes disciplinares que lxs docentes ponen en juego en su trabajo (Dezzuter y Pastré, 2008).

2. La Didáctica Profesional: aportes para analizar la actividad docente

La Didáctica Profesional busca observar el trabajo situado de lxs docentes, con el objetivo de comprender la actividad profesional y favorecer el aprendizaje en situación. La observación y descripción de situaciones profesionales reales en el contexto escolar se sostiene en la idea de que lxs adultxs aprenden y se desarrollan en el trabajo, en y a través de la acción (Pastré, 2011). De ahí el interés por localizar esas potenciales zonas de aprendizaje.

Siguiendo a Mayen (2012), las situaciones profesionales son aquello con lo que lxs profesionales o futurxs profesionales tienen que lidiar, aquello a lo que deben adaptarse, con lo que tienen que convivir, cooperar y actuar en el sentido de los fines esperados, pero también para redefinir, modificar, a fin de crear las condiciones para lograr trabajar. En este sentido, hay una distancia entre la tarea, lo prescripto, aquello que lxs profesionales deben hacer, y la actividad, lo que hacen cuando responden a las exigencias de la tarea. A su vez, como plantean Clot y Fajta (2012), hay un tercer término entre la prescripción sobre el trabajo y la actividad real al que denominan género profesional, que designa aquel trabajo de reorganización de la tarea por parte de los colectivos profesionales en su ámbito. El género organiza las actividades profesionales independientemente de la subjetividad y regula las relaciones interprofesionales. Se trata de los presupuestos sociales de la actividad, una memoria impersonal y colectiva que da su contenido a la actividad personal en situación. El género admite estilos, siempre y cuando conduzcan eficazmente la actividad a su objetivo.

Otro rasgo de la actividad es que comprende acciones observables -ya que lo real de la misma hace referencia a lo que se hace-, pero también incluye lo que no se hace, aquello que se podría haber hecho y no se hizo (Clot y Fernández, 2007). Es decir, la actividad realizada con manifestación exterior, la acción, es solo una

parte de la actividad real, y no es más que la actualización de una entre muchas otras posibilidades con las que lxs docentes hubiesen podido cumplir con lo prescripto. Decimos entonces que aquello no hacen, porque renuncian o porque no consiguen hacerlo, o lo que piensan poder hacer en otras circunstancias, también forma parte de la actividad. Esta dimensión, muy relevante, plantea algunas dificultades metodológicas para su acceso, de ahí la aproximación a través de la autoconfrontación, que colabora con la observación de estos rasgos de la actividad.

Con el propósito de analizar la actividad profesional y favorecer la reflexión, la Didáctica Profesional va más allá de las acciones concretas que lxs docentes realizan en el aula. Para ello es necesario diferenciar entre actividad productiva y actividad constructiva. Lxs docentes al actuar –actividad productiva- siempre construyen conocimiento -actividad constructiva-. En otras palabras, la actividad productiva se identifica con la acción que transforma lo real, y todo sujeto al transformar una “porción” de la realidad se transforma a sí mismo, proceso que alude a la actividad constructiva (Gutiérrez et al., 2015). La investigación se centró en el análisis de la actividad constructiva en función de la actividad productiva, para generar una mayor comprensión y posibilidades de aprendizaje de la actividad por parte de la docente. La autoconfrontación con las huellas de su actividad buscó poner en tensión lo realizado en la actividad productiva y lo explicitado en la actividad constructiva, a los fines de conceptualizar la acción y facilitar aprendizajes (Moscato, 2016).

3. La metodología: el análisis clínico de la actividad docente

Desde una perspectiva que articula la investigación y la formación profesional, este trabajo adopta el enfoque del análisis clínico de la actividad docente en el contexto áulico. A partir de una serie de dispositivos articulados, buscamos acceder a la actividad docente y a la conceptualización que moviliza determinada organización de la acción (Calderón, 2016). Para analizar la actividad didáctica, que no se restringe a la acción observable dentro del aula, planteamos un trabajo que supone diferentes momentos: la recopilación de información mediante entrevistas, la observación y el registro de clases a los fines de poder describir la acción docente, y el desarrollo de una entrevista de autoconfrontación.

Para comenzar, realizamos dos entrevistas iniciales. La primera, varios meses antes de comenzar las observaciones, tuvo como propósitos conocer a la profesora, aproximarse a su perspectiva en torno a la materia, su forma de organizar las clases y conocer los usos que hace de la lectura para enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales. En una segunda entrevista, realizada una semana antes de comenzar con el registro de clases, indagamos específicamente sobre la secuencia didáctica que íbamos a observar, las actividades que contemplaba, los materiales seleccionados, algunas dificultades que la docente anticipaba encontrar y los usos de los textos que tenía planificados.

Durante la observación de la secuencia, registramos datos mediante grabaciones en audio y la toma de notas, a partir de los cuales reconstruimos la acción docente. Luego transcribimos las clases en cuadros, tomando los diálogos textuales y agregando comentarios a partir del registro de notas. A continuación, elaboramos la sinopsis de cada clase, lo cual permitió estructurar

el material registrado en una tabla de tres columnas, identificando el tiempo (fases y duración), la descripción de las acciones y la lectura de lo acontecido en función de categorías y fenómenos didácticos que permiten pensar el problema de investigación. A partir de la relectura del material de campo, hicimos la selección de episodios “o momentos claves de la secuencia en que emergen fenómenos didácticos específicos desde las preguntas de investigación” (Rickenmann, 2012:5).

Luego de la selección, trabajamos en la elaboración de la entrevista de autoconfrontación. Se trata de un dispositivo conversacional que habilita una forma particular de reflexibilidad, ya que la docente confronta con una formulación “exterior” de la experiencia, producida por otra persona, que le propone desarrollar un punto de vista sobre su actividad, la cual cobra un sentido más personal para la autora y habilita la posibilidad de reelaborarla (Cahour y Licoppe, 2012). Cabe remarcar el carácter descriptivo y no evaluativo del dispositivo, ya que no se trata de constatar si lo que se observa constituye una buena o mala práctica, sino de comprender la lógica interna de las decisiones que toma la docente en su contexto y las consecuencias derivadas en la construcción de aprendizajes.

Durante la autoconfrontación, la profesora dialoga con su actividad, en cierta forma la descubre. La presentación de diferentes episodios de la secuencia didáctica posibilita la reflexión sobre la distancia entre lo deseado -explicitado en las entrevistas iniciales- y el desarrollo de la secuencia, lo cual permite indagar sobre las razones por las cuales la docente hace lo que hace y pensar la posibilidad de recrear su actividad. El diálogo entre investigadora y docente se propone como una oportunidad para la conceptualización sobre la actividad, a la vez que promueve el aprendizaje sobre la práctica y en la práctica (Pastré, 2011).

A continuación, presentamos fragmentos de las entrevistas realizadas a la profesora y dos episodios de la secuencia de clases observada. Analizamos los diferentes usos de los textos propuestos en cada situación y en relación con distintas concepciones sobre el papel de la lectura en la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel superior. Además, nos detenemos en algunos aspectos del proceso reflexivo realizado por la docente a partir de la confrontación con rastros de su actividad profesional.

4. Una secuencia didáctica sobre la Revolución de Mayo y su enseñanza en la escuela primaria

El caso que desarrollamos corresponde a la materia Enseñanza de las Ciencias Sociales, del primer año del Profesorado de Educación Primaria de la Ciudad de Buenos Aires. La asignatura se dictaba para un grupo que cursaba su primer cuatrimestre de la carrera.

Las entrevistas iniciales nos permitieron inscribir la planificación de la materia en una situación profesional que debe articular la enseñanza de contenidos didácticos y contenidos de historia y geografía. A su vez, debe trabajar con prácticas de lectura que también tienen que ser enseñadas. En palabras de la docente:

El equilibrio entre enseñar las disciplinas o enseñar la didáctica, es la gran tensión de estos espacios. Tensión que yo asumo que es irresoluble (...) Y el Diseño [Curricular

de Formación Docente] la plantea, cuestiones generales de la enseñanza y algunos temas particulares de las disciplinas. Y resulta difícil plantear cuestiones generales de la enseñanza, a veces sin de qué agarrarse es complicado [en relación con los conocimientos disciplinares que tienen (o no) los estudiantes] (...) Además, por ser Sociales I, muchas veces es la primera vez que se enfrentan a textos de una relativa extensión, escritos por especialistas, de una complejidad importante.

La secuencia didáctica observada se extendió durante seis clases, a lo largo de dos meses, con interrupciones debido a un conflicto gremial en la Ciudad. Durante este período, la docente se propuso trabajar sobre el tema “Revolución de Mayo y su enseñanza”, a partir de una planificación que articuló aspectos del proceso histórico y su abordaje en la escuela desde el enfoque del Diseño Curricular (DC) del nivel primario. En las entrevistas iniciales la docente compartía sus principales objetivos:

La materia es sobre todo una instancia inaugural, fundacional y la pienso mucho como un momento de desandar unos cuantos caminos, de decir, mucho lo que no es enseñar ciencias sociales en la escuela primaria (...) Trabajo más con la historia que con otras áreas, y del sentido de la escuela que muchas veces es la idea de desandar ese camino de la educación patriótica, del disciplinamiento o de preparar para el trabajo, toda una cantidad de cosas que están instaladas como si fueran neutras y que es necesario por lo menos poner en cuestión. La secuencia es una experiencia de, por lo menos, un primer acercamiento a una historia actualizada, para después poder pensar cómo se enseña (...) Una historia actualizada de la Revolución de Mayo y en diálogo con el “cuento escolar”, con la versión patriótica, escolar o narrativa de la revolución.

A partir de diferentes situaciones de enseñanza la profesora se propuso que lxs estudiantes reconozcan dos enfoques históricos: uno tradicional, vinculado a la construcción de la identidad nacional y protagonizado por héroes individuales, y otro interpretativo (“actualizado” en palabras de la docente), centrado en la explicación de procesos complejos y multicausales.

A su vez, buscó poner de relieve que aquella época fue el presente de otros seres humanos, que vivieron profundos conflictos, divisiones internas e incertidumbres respecto de la construcción de una nueva identidad política tras la ruptura con el orden colonial:

Básicamente, que la Revolución de Mayo y todo el pasado fue el presente de otros. De otros diversos con distintos proyectos, distintos intereses que se jugaron por distintas cosas sin saber si iban a perder o ganar. Es mi idea de pensar que el presente es nuestro y el futuro es nuestro. Entonces pensar un poco (...) que aquellos que van a protagonizar la revolución no nacieron revolucionarios, por qué al final nunca se ponían de acuerdo, que eran seres que construían acuerdos parciales, cambiantes.

La secuencia planificada contaba con diversas actividades, que iban desde clases expositivas para presentar y desarrollar el proceso histórico de la Revolución de Mayo, lectura domiciliaria y en clase de diferentes textos, observación de un video dirigido a un público infantil para analizar cómo se presenta el proceso de la Revolución de Mayo y sus usos escolares, intercambios colectivos sobre los diferentes materiales y un trabajo práctico final centrado en el análisis didáctico de un manual escolar.

5. El análisis de la actividad docente: prácticas de lectura y enseñanza de las Ciencias Sociales

En este apartado presentamos dos episodios que seleccionamos para la entrevista de autoconfrontación. En relación con los criterios que adoptamos para realizar la selección, consideramos diversos aspectos de la acción didáctica de la docente: los tipos de textos seleccionados y los diferentes usos propuestos, las dificultades que surgieron en la interpretación y las intervenciones de la docente para ayudar a sus estudiantes durante la lectura.

A su vez, tuvimos en cuenta algunos aspectos vinculados a la complejidad de la situación profesional que reviste la materia. Nos referimos a las *situaciones de doble conceptualización*, “aquellas que persiguen un doble objetivo: lograr, por una parte, que los maestros construyan conocimientos sobre un objeto de enseñanza y, por otra parte, que elaboren conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para que los alumnos puedan apropiarse de ese objeto” (Lerner, 2001, p. 173).

En relación con lo anterior, los dos episodios presentan situaciones en las que se ponen en juego contenidos históricos y conocimientos de la didáctica del área que permitan a lxs estudiantes pensar su enseñanza en la escuela primaria, a partir de prácticas de lectura que requieren también de su enseñanza. En el primer episodio, la profesora se propone abordar la multicausalidad a partir de la lectura de un texto, lo cual la lleva a trabajar con los conocimientos históricos que lxs alumnxs necesitan para abordar el material seleccionado. Durante el segundo episodio, la lectura del DC de primaria plantea la tensión entre los conocimientos de lxs estudiantes sobre la Revolución de Mayo y los conocimientos didácticos que están construyendo para poder interpretar el enfoque histórico propuesto en el texto.

Para cada episodio, a partir de las reflexiones realizadas por la docente, analizamos diferentes aspectos de su actividad. Para comenzar, desarrollamos algunos elementos relacionados con los usos de los textos y la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el profesorado. Luego, hacemos foco en ciertos aspectos de las situaciones profesionales con los que la docente tiene que lidiar (Mayen, 2012), con miras a revelar y comprender aspectos de la complejidad de su oficio.

EPISODIO 1: *Leer para enseñar sobre la multicausalidad en historia*

Se trata de un intercambio realizado luego de la lectura individual y en clase del texto “Los vencidos” de Wachtel. La docente lo selecciona para analizar cómo se elabora una explicación multicausal en historia, en este caso, las causas que explican por qué los españoles vencieron (donde vencieron) sobre los pueblos originarios en la Conquista de América:

P: ¿Pudieron leer? Hay ahí algún intento explicativo, la idea es... ¿Y por qué vencieron los españoles? Por qué vencieron allí donde vencieron, porque como toda historia es historia del presente, aquel que vino en aquel momento a renovar la explicación historiográfica, después lo criticamos en el sentido de que explica por qué vencieron allí donde vencieron, porque tenemos muy presente la resistencia eficaz de muchos

otros lugares. En algunos lugares por siglos y en otros lugares siempre. Bueno, ¿por qué vencieron donde vencieron?

A4: Vencieron por que tenían... ¿armas? Porque tenían...

A2: Trajeron enfermedades...

A2: Porque los indios en vez de matarlos los capturaban para entregárselos a los dioses, en cambio los...

P: Entonces hay allí varias causas: Una tengo que es el armamento, otra las epidemias que diezman a la población, otra la concepción de la guerra en una y otra sociedad... ¿Qué más?

A4: La religión y la cultura.

P: La religión y la cultura que en parte se expresan en esta concepción de la guerra.

A2: La alianza entre...

P: Y las alianzas. O sea que desde el vamos tengo una explicación multicausal. Tengo una diversidad de factores que me permiten explicar por qué vencen allí donde vencen. Pero no solo hay que tener explicaciones varias, hay que jerarquizarlas, tiene que tener una jerarquía de causas, causas más decisivas. Seguramente los acontecimientos son estos, cada historiador en su interpretación irá valorando a ver cuál es el impacto de cada una de ellas. ¿Y cómo es esto para Wachtel? ¿Cuáles son las causas que le parecen más importantes? ¿Por qué?

A4: El orden técnico, lo de las armas, el armamento.

P: ¿Sí? ¿Están de acuerdo?

A: (Alumnas en coro) No.

P: (...) Nosotros pertenecemos a una cultura que tiene como... endiosa la tecnología y dice "bueno las armas jajaja", ¿y esas armas no las llevaron a otros lados?

A3: ¿No será las divisiones políticas? Lo más importante.

P: A ver. ¿Por qué sería lo más importante las divisiones políticas?

A3: Y porque el texto dice: "de manera que la victoria española se debe sobre todo a las divisiones políticas que enfrentaron los grandes imperios".

P: Explícitamente para Wachtel las divisiones políticas en el caso de Perú, la guerra civil, fue la causa más importante, es decir, el momento en el que llegan los españoles a esos lugares. Entonces para Wachtel sí es la más importante. ¿Y para ustedes?, ¿qué les pareció en esta argumentación? ¿Wachtel nos convenció de que esa era la más importante o no les resultó convincente?

A2: ¿O sea las divisiones políticas de por qué querían la conquista?

P: Porque hay muchos indios y había españoles para pelear contra un enemigo común como el imperio Azteca o el imperio Inca.

A4: Por los terrenos.

P: ¿Perdón?

A4: ¿Por las tierras?

P: En realidad querían liberarse de un opresor, que en este caso es el inca y en otro caso el español, perdón, el azteca (se ríe).

A7: Y seguramente para ese estado es fundamental porque los españoles vienen del extranjero, y habiendo un enemigo interno, es una posición estratégica y aparte con el implemento de las armas y también pone en detrimento la idea de que ellos vienen y la sorpresa en un primer momento que, muy rápido, y esto lo aclara, avanzan.

P: Lo primero que va haciendo en esa tarea discursiva es tomar una causa y enseguida decir "pero no", una superioridad de las armas defensivas y ofensivas. Pero las armas no eran gran cosa y además la sorpresa se les pasa, porque el indio es indio, pero no es tonto. A lo largo del tiempo dice "no, caballo y hombre no son una misma criatura demoníaca, sino que a veces se bajan del caballo", o sea que no.

Durante la autoconfrontación, la docente reflexiona sobre diferentes aspectos de su actividad:

En relación con la práctica de lectura desplegada durante el episodio, en varias oportunidades pide detener el audio para intervenir y analizar críticamente la situación. Un asunto que le preocupa son las omisiones o "saltos" que ella realiza

en relación con los conocimientos sobre el tema que tienen (o no tienen) lxs alumnxs:

¿Ves? Acá [se refiere al comienzo del episodio cuando la docente dice “el sentido de que explica por qué vencieron allí donde vencieron”] yo tendría que haber dicho “porque en muchos lugares no vencieron” y no hablar de “resistencia”. Después explicar, porque no sé si todos entienden que donde hubo resistencia eficaz es donde no vencieron. Hay saltos hacia arriba que yo doy.

La observación que la docente realiza da cuenta de sus ideas respecto del papel de la lectura en el proceso de construcción de conocimiento social. Estas ideas le permiten recortar como un problema para la enseñanza el hecho de pasar por alto aspectos del proceso histórico. Identifica la necesidad de explicar, porque considera que los conocimientos que lxs estudiantes tienen (o no tienen) sobre la conquista son fundamentales para avanzar en la comprensión del texto. Y en este sentido adscribe a una concepción interactiva y constructiva de la lectura (Goodman, 1996; Solé, 1992), en la que los conocimientos de lxs lectorxs lxs ayudan a percatarse de ciertas ideas y a reconstruir ciertos significados, que pueden resultar distantes respecto del texto. En el mismo sentido dice:

Cuando digo “criatura demoníaca”, no sé si todos me siguen que estas criaturas fantásticas, monstruos, el centauro, ¿me entendés? A esas cosas que están muy arriba de, no quiero decir cultura general, pero de un conocimiento, de tener alguna representación sobre esas cosas, falta.

En este fragmento se expresa nuevamente su concepción sobre la lectura. La docente sabe que difícilmente lxs estudiantes puedan comprender el texto sin ciertos conocimientos sobre la conquista, y mucho menos, que logren entamar y jerarquizar las múltiples causas que permiten explicarla. Aparece en la autoconfrontación la necesidad de reponer parte del contenido que el autor menciona en el texto, pero no desarrolla, y no es evidente para lxs alumnxs (Cartolari y Carlino, 2012).

Ahora bien, esta situación también pone de relieve la tensión entre la falta de conocimiento histórico que en general tienen lxs estudiantes y aquello que supuestamente ya tendrían que saber por ser jóvenes y adultxs que están cursando en el nivel superior. En ese sentido, la docente expresa su preocupación por tener que reponer algo que no se espera en este contexto. Al respecto dice:

Son tantos los desconocimientos que se van sumando (...) Hay un profundo desconocimiento de historia, enorme, gigante (...) Es como la espumita de un texto muy muy, de un vaso muy profundo [en referencia a la falta de conocimiento histórico que tienen lxs estudiantes].

En relación con lo anterior, cuando se refiere a las alianzas blanco-indias y a las divisiones políticas que enfrentaron los grandes imperios, la docente plantea:

Ves, ahí tengo que... Ahí cuando la señorita dice “y las alianzas entre” y la corto porque estoy contenta porque encontró las alianzas, tendría que dejarla que termine de decirlo y poner en común a ver si todos ven las alianzas y entre quiénes son, porque es difícil. Yo sé que no siempre las ven (...) Además lo paso por alto porque como yo lo que estoy explicando no es la conquista, sino las explicaciones, pero necesitan de este contenido.

La profesora observa que avanza demasiado rápido en esta parte del intercambio y no llega a saber qué entienden sus estudiantes. Profundiza más aún

y piensa cuán difícil les resulta entender las alianzas blanco-indias sin conocer el contexto histórico en las que se producen. Cuando en la entrevista se le pregunta si piensa que lxs estudiantes pudieron comprender lo planteado por Wachtel en relación con las alianzas entre españolxs e indígenas, ella dice:

No lo sé porque me parece que cuando obtengo la respuesta correcta cierro antes de tiempo, que ahí era más para dejarla correr, para ver hasta dónde los convenció. Yo pregunto, pero obtengo poco a cambio. Quizá no tomo en cuenta cuán contra argumentador o cuán difícil para el sentido común resulta entender las alianzas blanco-indias porque tienen un “ellos” de los indios todos juntos, o el endiosamiento de las armas y la tecnología, quizás ahí tendría que dedicarle más tiempo (...) Al dar las clases no, pero ahora al escuchar puse un poquitito de atención más en la lectura y creo que eso lo cambiaría, le dedicaría más tiempo.

En esta reelaboración que la docente hace de la situación, queda claro que los conocimientos que lxs estudiantes tienen sobre el tema (y los que todavía no tienen), son fundamentales para poder interpretarlo y comprender las múltiples causas que se explican en el texto. En este caso, la falta de conocimiento histórico no les permite identificar que una de las principales causas por las que lxs españolxs vencieron rápidamente a los grandes imperios fueron las alianzas blanco-indias.

A su vez, durante la autoconfrontación la profesora plantea que el pensamiento de lxs adultxs que no son expertxs en un campo de conocimiento tiene similitudes con el de lxs niñxs, ya que reproduce una idea que es la dicotomía indixs-españolxs como dos grupos homogéneos y opuestos. En este sentido, la docente plantea la posibilidad de desarrollar aspectos del tema que lxs estudiantes necesitan para poder hacer reconstrucciones que se aproximen cada vez más al contenido del texto:

Quizás situar, ahora pienso, que ahí puede servir la idea de que los grandes imperios fueron vencidos mucho más fácilmente que las sociedades menos complejas y centralizadas, que es un poco esta idea (...) Si quiero que todos discutan sobre la importancia de esa causa [las alianzas], me parece que hay que explicarla un poco más (...) Que los indios son todas naciones diferentes, que los indios al interior de cada una de esas naciones tienen una organización social, que no son sociedades igualitarias, que hay una historia larga de guerras entre ellos, que hay una dinámica de alianzas con una larga tradición.

Para terminar, evalúa la potencialidad de hacer una relectura colectiva del texto en el aula y ofrecer más tiempo para intercambiar sobre la jerarquía que el autor plantea entre las causas, la temporalidad y la simultaneidad con la que se producen.

Me parece que tal vez como no es un texto muy largo, una relectura podía haber venido bien o en el pizarrón poner las causas que enumera, que están bastante en orden y desplegarlas (...) Si están actuando todas esas al mismo tiempo o si son cosas que pasaron antes. Y ver cómo todas confluyen a ocurrir en un mismo momento.

Las reflexiones que realiza la docente remiten a sus concepciones sobre las prácticas de lectura compartida caracterizadas anteriormente (Aisenberg, 2010, 2016). Proyectando una nueva situación, la profesora piensa que reelaboraría su propia actividad guiando el trabajo grupal, entrelazando momentos de lectura, relectura, intercambios colectivos y explicaciones docentes. A su vez, el análisis del episodio concuerda con las ideas desarrolladas en las investigaciones

didácticas en otros contextos respecto de la formación de lectorxs autónomxs. Para que lxs alumnx aprendan a leer en un determinado campo de conocimiento, hacen falta intervenciones docentes que aporten información que el texto no ofrece y que es indispensable para comprenderlo (Aisenberg, 2015; Lerner, 2002, Solé, 1992), aun cuando se supone que lxs estudiantes, futurxs maestrxs, ya deberían saber aquello que plantea la bibliografía.

Mirar el episodio desde la perspectiva de la Didáctica Profesional ayuda a hacer visibles algunos aspectos de la situación profesional que enfrenta la docente en su trabajo. La autoconfrontación le permitió observar la complejidad con la que tiene que lidiar, vinculada a la falta de conocimiento histórico que tienen lxs estudiantes para abordar la lectura del texto y las dificultades que esto genera para enseñar sobre la multicausalidad y la jerarquización entre las causas que presenta el autor.

Las reflexiones sobre aquello que se podría haber hecho y no se hizo, como la explicación de algunos aspectos de la conquista y la relectura del texto para ordenar y desplegar las causas, se convierte para la docente en lo que podría hacer en otra circunstancia (Clot y Fernández, 2007). El análisis del episodio muestra que la confrontación con las huellas de su actividad le permite ir más allá de las acciones concretas que realizó en el aula durante la situación de lectura y avanzar en la exploración de otras posibilidades. El diálogo en tanto actividad productiva, habilitó la redefinición de una futura situación de enseñanza, promoviendo en esa acción, la actividad constructiva por parte de la docente (Gutiérrez et al., 2015).

EPISODIO 2: *Leer el DC para enseñar sobre el enfoque histórico de las ciencias sociales*

A partir de la lectura en clase del apartado “Revoluciones” del DC para 5° grado, la docente propone discutir sobre el enfoque histórico del área. Les pide a lxs alumnx que traten de identificar si el diseño responde a una concepción tradicional o interpretativa de la historia, o si hay elementos de ambas. Luego de algunos minutos de lectura en parejas, se abre el intercambio:

P: ¿Y?, ¿veredicto? Acá dicen que el DC apunta a una historia interpretativa.

A1: Sigue teniendo igual cosas de la historia tradicional, pero me parece que...

P: ¿Qué sería lo...?

A1: ¿Tradicional o interpretativo?

P: Lo que quieras.

A1: Esto de la relación entre la Revolución de Mayo y las Guerras de la Independencia, lo de buscar protagonistas, lo veo como algo más tradicional.

P: Sus protagonistas y ¿sus?

A1: Respectivas consecuencias y discurso...

P: Ahí tenemos la diferenciación entre lo acontecido en la revolución y la independencia, podría tener una versión tradicional, enseñar “el 25 de mayo de 1810 hubo una revolución...”

A1: En los títulos veo lo tradicional.

P: Ahora lo retomamos porque en los documentos está trabajado bastante eso. “Sus principales protagonistas” tiene bastante [de tradicional], pero “sus consecuencias para distintos sectores de la sociedad” [se refiere al enfoque interpretativo].

A2: Eso tiene que ver con las distintas dimensiones, lo económico, lo político, lo social, lo cultural.

P: Empieza a aparecer qué significó para distintos grupos sociales, qué significó la Revolución de Mayo, la Independencia, las guerras, sobre todo el impacto que eso tuvo en los distintos grupos sociales. Fíjense que, sobre todo, no se me había ocurrido, pero a raíz de lo que ella dice que está muy bueno, es, en la página 30 [del documento “Belgrano y los tiempos de la Independencia”], hay un texto muy cortito, “La declaración de la Independencia en las Provincias Unidas del Río de la Plata” que dice qué pasó en 1810 y en 1816. ¿Lo leo?

A (varixs): Sí.

P: “El 25 de mayo de 1810 y el 9 de julio de 1816 son dos fechas fundamentales de nuestra historia, ¿qué pasó en cada una de ellas? El 25 de mayo de 1810 los vecinos de Buenos Aires decidieron elegir a sus propios gobernantes, se eligió una junta que gobernaba en nombre del rey de España Fernando VII y se invitó al resto de las ciudades del virreinato a enviar diputados...”

A3: Sigue diciendo los vecinos.

La docente reflexiona sobre diferentes aspectos de su trabajo durante la entrevista de autoconfrontación:

Respecto de la situación de lectura, a partir de los comentarios de sus estudiantes, la profesora identifica que están interpretando el enfoque histórico en términos tradicionales. Donde el texto dice “protagonistas”, lxs alumnxn leen “enfoque centrado en héroes individuales”. Esta palabra en la enunciación de los contenidos implicaría la ausencia de un enfoque crítico o interpretativo, aquel que explica procesos y aborda las tensiones entre grupos sociales:

Me parece que, en esta parte, yo no sé si después se aclara, están teniendo también un estereotipo de las dos historias, como que la historia interpretativa no tiene protagonistas, no puede nombrar a nadie, no puede decir Belgrano (...) Porque ella [A1] dice lo de sus principales protagonistas y yo le siento olor a que se está hablando de la historia de los próceres. Entonces decir que estos próceres o protagonistas o actores individuales, no desaparecen [en un enfoque interpretativo].

Al volver sobre la situación, la docente analiza los problemas que presenta la forma del conocimiento escolar, generalmente organizado a partir de clasificaciones y oposiciones bien marcadas. Si bien un enfoque histórico interpretativo trabaja con actores colectivos para pensar los conflictos sociales, hace falta hacer explícito para lxs estudiantes que los actores individuales no desaparecen, sino que ocupan otro lugar en la explicación del proceso histórico y por eso deben ser resignificados.

Me parece, por lo que traen acá al leer el diseño, les quedó una idea de una contraposición en la que se excluyen, no tienen elementos, no hay ningún tipo de contaminación. Si se dice acá, no se dice acá. Que tal vez no estaría muy mal para ser una instancia, que después podemos matizar con el tiempo. Y que en ese sentido que diga “uh dice prócer” no va, o dice protagonista o dice vecino. Que queden como mala palabra no es lo mismo que quedar problematizado o resignificado.

Este problema la lleva a replantearse el modo de trabajar para que sus estudiantes logren avanzar en la identificación de dos enfoques históricos. Confrontando con el episodio, la docente repiensa la forma de presentarlos, señalando diferencias, pero habilitando la posibilidad de resignificar elementos que lxs estudiantes identifican como tradicionales, en un enfoque interpretativo para la enseñanza.

Al revisar el episodio completo, lo que más preocupa a la docente es el problema de plantear que un enfoque, sea cual fuera, plantea una historia verdadera. Al respecto dice:

Les queda un poco como buenos y malos, ¿no? La historia tradicional es toda la maldad y la historia interpretativa es producción de una ciudadanía espectacular (...) mi “enemigo” era, no la historia tradicional, sino la idea de una historia verdadera, sea cual sea.

Por último, se cuestiona sobre cómo trabajar la lectura de un material como el DC, el cual condensa una cantidad de conocimientos sociales y categorías didácticas para pensar la enseñanza que no son desarrolladas ni analizadas en el documento. Esto plantea un problema para estudiantes que recién se inician en la formación docente, ya que no tienen todavía una cantidad de conocimientos que les permitan aproximarse a la concepción de conocimiento social e histórico que subyace al diseño. Una vez más, las reflexiones de la docente ponen de manifiesto la importancia de los conocimientos previos de lxs estudiantes para comprender lo que leen. En relación con lo anterior, se pregunta sobre la inclusión de otros materiales complementarios para abordar la lectura del diseño:

Lo que pasa es que uno cae en lo que siempre dice que no, que es tratar de dar menos textos para que sea más fácil o más “seguible”, que es lo que hacen los maestros cuando dan los textos cortos por eso más fáciles, y es al revés (...) Son como una escalerita también para llegar a la lectura del diseño. Hay unas páginas que no son tantas que antes de dar ejemplos, no me acuerdo qué había, pero había la definición de actores sociales, tiempo histórico, espacio geográfico y las explicaciones o la causalidad, la multiperspectividad. Me parece que ese texto está haciendo falta (...) El Documento N° 1 habla en una historia interpretativa (...) y el protagonista individual no desaparece, pasa a ser un hombre de su época, qué se yo, eso acá faltó. Y no tenían de dónde tomarlo. Entonces ella ve como tradicional que dice “principales protagonistas”.

Por sus comentarios, queda claro que para la docente leer no es una habilidad general aprendida anteriormente y que puede ser aplicada para interpretar el DC. Por el contrario, lxs estudiantes tienen que aprender a leer este tipo particular de texto, que presenta conceptos específicos y se inscribe en un debate disciplinar y didáctico que hace falta conocer para comprender la orientación del enfoque histórico y su enseñanza (Camps, 2012; Carlino, 2013).

El análisis del episodio desde la perspectiva de la Didáctica Profesional permite hacer visibles la multiplicidad de variables de la situación profesional con las que la docente tiene que trabajar. Por un lado, los conocimientos de lxs alumnxs sobre la Revolución de Mayo y el lugar que para ellos ocupan los actores individuales en ese proceso, aspecto que les implica revisar la propia experiencia escolar, generalmente ligada a la enseñanza tradicional, centrada en las acciones de los próceres. Por otro lado, las formas del conocimiento escolar, que suele presentarse de modo clasificatorio y dicotómico, lo cual obstaculiza la aproximación de lxs alumnxs a la comprensión e identificación de un enfoque interpretativo que presenta actores sociales colectivos, pero también “protagonistas”. Por último, las dificultades de enseñar a leer un texto que da por supuestos una serie de conocimientos didácticos e históricos que lxs alumnxs no tienen. La autoconfrontación permite a la docente pensar la complejidad que reviste el abordaje del texto y reconceptualizar el DC como un objeto de enseñanza que requiere de la planificación de diversas situaciones para ayudar a lxs alumnxs a interpretarlo.

Siguiendo a Mayen y Savoyant (1996), la prescripción -texto escrito por especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales y dirigido a profesionales- se

propone regular las formas del trabajo docente, los modos de pensamiento y los propósitos de la enseñanza. En este sentido, enseñar a leerlo implica promover la incorporación de lxs alumnxs a una determinada comunidad lectora, la de lxs docentes de escuela primaria, que forman parte de un colectivo y comparten rasgos de ese género profesional (Clot y Fajta, 2012). Enseñar a lox futurxs maestrxs a leer el DC es acompañarlx en el desafío de aprender sobre los presupuestos sociales de la actividad, a los que recién se están aproximando en su primer cuatrimestre de formación, lo cual requiere de intervenciones docentes durante su lectura y la inclusión de otros materiales que colaboren en la elaboración de ciertas categorías que son necesarias para su comprensión.

Conclusiones

En virtud del análisis desarrollado, presentamos aquí algunas conclusiones. En la primera parte, planteamos algunas reflexiones sobre los usos de los textos para enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales, vinculadas a las dos situaciones profesionales analizadas durante la entrevista de autoconfrontación. En una segunda parte, destacamos elementos del proceso reflexivo realizado por la docente sobre las huellas de su actividad y las reelaboraciones que realiza de su propio trabajo.

Sabemos que el estudio de un caso no permite establecer generalizaciones, sin embargo, el análisis micro de la actividad situada puede aportar algunas ideas para reflexionar sobre el papel de la lectura en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial de maestrxs.

En el análisis de los episodios mostramos que leer en las clases es una actividad central para enseñar ciencias sociales. Esto implica dedicar tiempo a la lectura de diferentes tipos de textos a partir de modalidades variadas y con propósitos diversos. La lectura en el aula y el intercambio colectivo sobre los textos permiten a la docente conocer lo que lxs alumnos interpretan y, en función de las dificultades que aparecen, pensar intervenciones que favorezcan otras interpretaciones cada vez más ajustadas a lo que plantean lxs autorxs.

Las reflexiones de la profesora ponen de manifiesto que lxs estudiantes necesitan contar con ciertos saberes que les permitan construir significados mediante la lectura. La falta de contenidos históricos y de la didáctica del área es un aspecto fundamental que lleva a la docente a revisar las prácticas de lectura propuestas. Durante la autoconfrontación se plantea, en más de una oportunidad, la importancia de ofrecer explicaciones para acompañar la lectura y reponer contenidos que los textos mencionan, pero no desarrollan. Además, la relectura colectiva, sobre todo de textos breves, puede resultar una práctica que permita a lxs alumnxs avanzar en sus interpretaciones.

En relación con la lectura del DC, la docente identifica cuán complejo resulta para sus estudiantes aproximarse por primera vez a un documento que “comprime” gran cantidad de debates sobre la enseñanza y contenidos de las ciencias sociales. A partir del análisis del episodio, revisa los textos que utiliza para desarrollar la secuencia y se propone incorporar materiales que complementen los ya seleccionados, como forma de ayudar a lxs estudiantes en la construcción progresiva de categorías que les permitan abordar el diseño e incorporarse progresivamente a un colectivo profesional como el de lxs maestrxs de primaria.

Respecto de la formación de lectorxs autónomxs, como señala la docente en la autoconfrontación, para ayudar a lxs estudiantes a que puedan leer mejor, aunque el “tamaño del estudiante” haga pensar que pueden leer solxs, hace falta reponer información que los textos no tienen, acompañar la lectura con explicaciones, la relectura de fragmentos y habilitar espacios para el intercambio colectivo. Las dos situaciones muestran que lxs estudiantes se están incorporando a una comunidad discursiva y, en ese proceso, necesitan ayuda para leer textos que les resultan complejos y novedosos por su contenido histórico y la aparición del marco conceptual de la didáctica del área.

El análisis de los episodios nos permitió observar que no cualquier situación de lectura e intercambio en las clases permite a lxs alumnxs avanzar en la construcción de conocimientos. No es suficiente con comentar lo que cada quien entendió o que la docente exponga sus propias interpretaciones sobre los textos. Para que la lectura sea una herramienta epistémica, se requiere de intervenciones pedagógicas que promuevan la reflexión sobre el pensamiento propio y el desarrollo de argumentaciones a partir del intercambio y en diálogo con la información de los textos, lo cual puede requerir de explicaciones docentes y momentos de relectura en clase.

Promover usos de la lectura como herramienta epistémica en las aulas del profesorado no es tarea sencilla, muchas veces porque no se corresponden con el tipo de prácticas instituidas en la disciplina y en el nivel, las cuales suponen que lxs estudiantes leen y comprenden solxs y tienen ciertos conocimientos por haber transitado otros niveles de la escolaridad. En este sentido, tener presentes las condiciones institucionales al momento de analizar las relaciones entre los usos de los textos y la enseñanza, nos permite elaborar formas de trabajo en el aula que se propongan desafiar las prácticas usuales y ayuden a promover aprendizajes en lxs alumnxs. Seguir investigando sobre el tema, puede contribuir en la ampliación del conocimiento didáctico para la formación de maestrxs, como dice Castedo (2007), con el propósito micropolítico de ensayar otras maneras de enseñar que aseguren que la mayor cantidad de alumnxs acceda al conocimiento.

El desarrollo de la investigación desde el marco de la Didáctica Profesional y el análisis clínico de la actividad buscó acercar el trabajo y la formación, a partir del proceso reflexivo desplegado por la docente sobre su actividad profesional. Durante la autoconfrontación, asumiendo una postura activa y crítica frente a su propio trabajo, la profesora pudo repensar la experiencia en el aula, identificar problemas, analizarlos y proyectar otros modos de plantear las diferentes situaciones de enseñanza. Enunciados de la docente como “eso lo cambiaría”, “me parece que ese texto está haciendo falta”, “doy clases como si supieran más de lo que saben”, “ahora le daría más tiempo”, “era para dejarlo correr”, “tendría que dejarla que termine de decirlo y poner en común”, resultan indicios para reconstruir la trayectoria de su pensamiento en relación con su propia actividad, a la vez que podrían seguir el curso de potenciales aprendizajes y transformaciones de su práctica.

A su vez, el análisis nos permitió mostrar aspectos no visibles de la complejidad de la situación profesional que inciden en la construcción del conocimiento didáctico y la elaboración de alternativas para la enseñanza en ese contexto. Como planteamos anteriormente, existen múltiples factores que intervienen y condicionan las prácticas que unx docente puede desplegar en su ámbito de

trabajo y que no se limitan a sus concepciones sobre la enseñanza. En este sentido, pensamos que la recreación de la docente de cada episodio y una mayor comprensión sobre las situaciones profesionales que configuran su trabajo, propiciaron la elaboración de formas alternativas y situadas sobre los usos de los textos para enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial de maestrxs.

Referencias

- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (63-98). Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B. (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. En Martinho & do Céu de Melo (Eds.). *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática* (55-83). Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Contextos de Educación*, 21, 4-11.
- Benchimol, K. (2010). Los Profesores de Historia y el Papel de la Lectura en sus Clases. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 57-71.
- Benchimol, K. (2015). La lectura en las clases de historia: diferentes modalidades y concepciones. *Clío & Asociados*, 20/21, 97-115.
- Cahour, B. y Licoppe, C. (2012). Confrontaciones a los rastros de su actividad. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2, 1-11.
- Calderón, L. (2016). La enseñanza como actividad: aproximaciones desde la Didáctica Profesional. En Pereyra, A.; Moscato, P.; Calderón, L. y Oviedo, M. I. *Análisis de las prácticas docentes desde la Didáctica Profesional* (39-53). Gonnet: UNIPE.
- Camps, A. (2012). La investigación en la didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 105-135.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2012). Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas. *Acción Pedagógica*, 21(1), 6-17.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia. En Bañales Faz, G.; Castelló Badía, M. y Vega López, N. *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior*. México: SM México y Univ. Autónoma de Tamaulipas.
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 28, 6-18.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Clot, Y. y Fernández, G. (2007). Entrevistas en confrontación: un método en clínica de la actividad. *Boreal*, 3(1), 15-19.

- Clot, Y. y Fajta, D. (2012). *Géneros y estilos en análisis del trabajo. Conceptos y métodos* (D' Meza M. T. y Molina-Zavalía, R., trads.). Gonet: UNIPE.
- Dezutter, O. y Pastré, P. (2008). Didáctica de las disciplinas escolares y Didáctica Profesional: de la emergencia a la institucionalización, historias cruzadas. En Lenoir, Y. y Pastré, P. (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (s/d). Toulouse: Octarès.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en Contexto* N° 2. *Los procesos de lectura y escritura* (9-68). Buenos Aires: Lectura y Vida/ Asociación Internacional de Lectura.
- Gutiérrez, A. et al. (2015). La actividad profesional docente: estrategias, diagnósticos y conceptualizaciones. En Pereyra, A. (comp.). *Prácticas Pedagógicas y Políticas Educativas* (23-52). Gonet: UNIPE.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(3), s/d.
- Mayen, P. (2012). Las situaciones profesionales: un punto de vista de la Didáctica Profesional. *Phronesis*, 1, 59-67.
- Mayen, P. y Savoyant, A. (1996). *Formación y prescripción: una reflexión de Didáctica Profesional*. Gonet: UNIPE.
- Merchán Iglesias, J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(6), s/d.
- Moscato, P. (2016). La entrevista de autoconfrontación como un dispositivo facilitador de aprendizaje y mejora en la formación docente. En Pereyra, A.; Moscato, P.; Calderón, L. y Oviedo, M. I. *Análisis de las prácticas docentes desde la Didáctica Profesional* (27-38). Gonet: UNIPE.
- Pastré, P. (2011). *La Didáctica Profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización*. Gonet: UNIPE.
- Rickenmann, R. (2012). Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa. En Juanola, R. y Rickemann, R. *Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta. Retos y Perspectivas* (s/d). Girona: Documenta Universitaria.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Wells, G (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18(1/2), 109-123.

Notas

- 1 Utilizamos la “x” para referirnos a las diversas identidades de género. Sabemos que las formas del lenguaje no son neutrales y esperamos contribuir a revisar el uso naturalizado del universal masculino en la escritura de textos.
- 2 Este artículo recupera una investigación realizada durante el 2018 en el marco de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. La tesis fue dirigida por Beatriz Aisenberg y codirigida por Liliana Calderón.