

Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural

por *Marisa Massone*

Universidad de Buenos Aires, Argentina

marisamassone@hotmail.com

Recibido: 06|03|2012 · Aceptado: 04|04|2012

Resumen

Este artículo analiza las transformaciones en las formas de leer y escribir en las clases de historia, a partir del impacto de las políticas públicas de distribución de una *netbook* por alumno y por docente. Desde la perspectiva de la historia cultural asociada a la cultura escolar se analizan las prácticas de lectura y escritura propias de la historia como disciplina escolar y se generan numerosos interrogantes vinculados con la profundidad de los cambios por venir, el papel de los profesores en los mismos, las transformaciones de la lectura como acto social en las aulas, las nuevas vinculaciones entre lectura y escritura, la búsqueda de información histórica pertinente y confiable o el lugar de viejas tecnologías como los libros de texto. Desde allí se postula que un profesor de historia es profesor de lectura y escritura y, como hoy cambian las formas de leer y escribir, resulta preciso reinventar este rol.

Palabras clave

Lectura, escritura, enseñanza de la historia, cultura escolar, cultura contemporánea.



Teaching reading and writing in History: changes in a context of cultural transition

Abstract

This article analyzes the transformations in the ways of reading and writing in the history classes, considering public politics of distribution of netbooks to students and teachers. The own practices of reading and writing of the History like school discipline are analyzed from the perspective of the cultural history associated with the school culture. Numerous questions will be generated linked with the depth of the future changes; teacher's role in the same ones; the transformations of the reading as social act in the classrooms, the new links between reading and writing, the search of historical pertinent and reliable information or the place of old technologies as the books of text. From there is postulated that a history teacher is a reading

and writing teacher and it turns out necessary to reinvent this role because today the ways of reading and writing are changing.

Keywords

Reading, writing, school culture, **contemporary** culture.



«La cultura digital está modificando lentamente, pero con certeza, algunas herramientas conceptuales esenciales del mundo actual (...) la cultura digital implica nuevos paradigmas del saber y de la identidad.» (Doueih, 2010:26–28)

Cotidianamente, los profesores de historia se enfrentan a dificultades vinculadas con la lectura (comprensión e interpretación) y escritura de textos por parte de sus estudiantes, en particular en la escuela media, cuando éstos entran en un campo de conocimiento nuevo y deben aprender el código específico de la disciplina y las técnicas de apropiación de la misma o se enfrentan al estudio de lecciones o la producción de investigaciones sin la presencia del profesor (Hebrard, 2002).

Ante esta situación, muchos profesores sostienen que el aprendizaje depende de la capacidad de lectura de los alumnos, basándose en el papel que la lectura representa en el mundo letrado, en la idea de que el conocimiento histórico se construye a partir de la lectura y en que los textos escolares son la herramienta más importante en la enseñanza de la historia. Partiendo de esta premisa, algunos profesores renuncian a la enseñanza de la historia o se desaniman de ella, considerando que sólo se puede enseñar historia a aquellos estudiantes que ya dominan las habilidades de lectura (y escritura, agregó) (Castro Simian, s/f). A su vez, en las escuelas esta idea ha sido reforzada por una perspectiva ingenua que sostiene que enseñar a leer y escribir en historia constituye una propuesta que destina tiempo escolar a cuestiones ajenas a este espacio curricular y que va en detrimento de los propios contenidos disciplinares (Gaspar, 2008).

En diálogo con estas preocupaciones, aunque de modo reciente y acotado, el campo de la investigación en didáctica de la historia ha avanzado en la indagación del lugar de la lectura y la escritura en las clases de historia.

En España, se destacan las investigaciones en relación a la lengua en situación de aprendizaje desde las áreas curriculares desarrollada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el marco de las teorías socioculturales constructivistas del aprendizaje (Jorba y otros, 1998). Consideran que el trabajo lingüístico, el contenido del área y la comunicación en el aula resultan inseparables. Así los estudios de Pilar Benejam y Dolors Quinquer desarrollan un conjunto de habilidades cognitivo lingüísticas como parte de un lenguaje y un discurso específico requerido para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

En Brasil, resultan importantes los trabajos de Lana de Castro Simian, quien, atenta a las teorías del aprendizaje desde la perspectiva sociocultural y a la historia cultural, ha estudiado las prácticas de lectura en las clases de historia reconociendo los sentidos de las interacciones promovidas por los docentes.

En la Argentina, Beatriz Aisemberg y su equipo —siguiendo la perspectiva psicolingüista y en diálogo con las producciones francesas de François Audigier— analizan las interpretaciones de textos históricos que hacen alumnos de escuela primaria, en el marco de una investigación didáctica cualitativa —descriptivo–interpretativa— inscripta en la modalidad del estudio de casos. Entendiendo a la lectura como un proceso inherente a la construcción del conocimiento histórico, su investigación, basada en entrevistas que siguen los lineamientos del método clínico–crítico de la Psicología Genética, ha puesto el acento en las dificultades de interpretación de los contenidos históricos por parte de los niños y en el papel de diversas consignas de lectura propuestas por los maestros en la escuela primaria. Con consideración de prácticas que vinculen la escritura y la lectura y siguiendo con la metodología de estudio de casos, estas autoras también estudian las complejidades para producir escrituras cuando a los niños de escuela primaria se les propone escribir para aprender. De este modo, analizan las condiciones de las situaciones de escritura que favorecen el aprendizaje de los contenidos históricos y promueven la «autoría» de los textos. Otros trabajos del equipo, analizan situaciones áulicas de lectura de textos difíciles, con diversas explicaciones sobre un proceso histórico, y las condiciones didácticas para hacerlas posibles: procesos sostenidos de lectura y discusión individual y en pequeños grupos y espacios de socialización de interpretaciones de todo el grupo clase con diversas intervenciones docentes. Como parte de este mismo proyecto de trabajo, la investigación de Karina Benchimol busca construir conocimiento sobre las representaciones de los profesores acerca del papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de historia. Resulta interesante cómo estas representaciones inciden en sus prácticas de enseñanza, incluyendo diversos trabajos con la lectura.

La mayoría de estas investigaciones¹ han comenzado poco antes de las aceleradas transformaciones culturales de los últimos años y —en consecuencia— han considerado la lectura de textos impresos —tanto de textos como de libros escolares (Jonhsen, 1996)—² en el marco de la cultura letrada. Hoy, el avance de la cultura digital ya está produciendo cambios en la escuela. Un aporte a estas nuevas preocupaciones lo genera la investigación de Flora Perelman y su equipo (2011) sobre la enseñanza de la lectura en Internet. Desde un enfoque constructivista relacional que supone que el proceso de reorganización de los conocimientos de los alumnos es inseparable de las condiciones de enseñanza, este trabajo analiza el modo de funcionamiento de los buscadores y las intervenciones docentes necesarias para generar valiosas búsquedas y lecturas de textos e imágenes de Internet para el estudio de la historia en la escuela primaria. Así, da cuenta de la complejidad de la búsqueda de información histórica en Internet para niños y niñas, considerando la planificación de las palabras clave, la lectura de los resultados del buscador teniendo en cuenta su pertinencia o confiabilidad, entre otras cuestiones.

Pocas han sido las investigaciones sobre los cambios culturales y la enseñanza de la historia.³ Enmarcado en el proyecto UBACYT «Los profesores de historia, artefactos culturales y educación» este artículo se propone compartir algunos interrogantes y algunas hipótesis respecto de la lectura en historia a partir de las transformaciones que se avecinan: desde pequeños movimientos de docentes y estudiantes —en diferentes situaciones cotidianas tanto dentro como fuera de la escuela— y desde las políticas públicas que promueven los modelos 1 a 1 en educación. Estos cambios nos llevan a preguntarnos sobre los nuevos modos de leer y escribir en las clases y en el estudio de la historia.

1. Cambios en las formas de acercamiento y apropiación de los saberes históricos

Aprender historia consultando mapas en tres dimensiones en el Google Earth, ampliar un tema buscando un corto en You Tube, información en Wikipedia o Educ.ar; postear un comentario en un foro para discutir las múltiples perspectivas sobre un problema, un hecho o un proceso, jugar a *Age of Empires* y sentir que se está interactuando con la historia misma de la Edad Media, escribir un artículo en el blog de la biblioteca o armar otro blog como tarea de integración de la materia son tareas de lectura y escritura que nuestros jóvenes estudiantes desarrollan dentro y fuera de la escuela. En este nuevo contexto, hacemos nuestra la pregunta que echa a rodar Umberto Eco: *¿para qué sirve un maestro o un profesor (de historia) en la época de Internet?* Para transmitir conocimientos, que no es lo mismo que información; para «formar» más que informar; para discutir los discursos aislados y de circulación casual y desordenada de los medios de comunicación y enseñar a buscar, filtrar, seleccionar o rechazar información de Internet, tal como podemos hacerlo en libros y bibliotecas.

Enseñar a leer y escribir en las clases de historia hoy implica comprender el diálogo entre la escuela y los cambios culturales contemporáneos, producto del avanzado proceso de massmediatización. Es decir, una significativa multiplicación de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información que comienza con el cine y la radio en el período de entreguerras, para desarrollarse en la década del 40 con la difusión de la televisión y consolidarse posteriormente con la invención de la televisión por cable e Internet. En los últimos años, las industrias tradicionales del libro y el disco y los medios masivos de la comunicación como la prensa, la radio y la televisión se han adaptado y reconvertido a partir de la omnipresencia de la gran maquinaria de comunicación que es Internet. La escuela también está empezando a traducir estos cambios de la sociedad contemporánea en el currículum. ¿De qué modo? A través de pequeños movimientos de los sujetos que la habitan: estudiantes y profesores ensayan nuevos modos de acercarse y apropiarse del conocimiento histórico.

Los jóvenes estudiantes han modificado sus formas de acceso al saber. *Buscar en Internet* aparece como una de las estrategias privilegiadas a la hora de indagar sobre un tema de historia, con más fuerza entre los jóvenes de clase media y media alta que cuentan con conexión en su casa y de modo más esporádico entre los jóvenes de sectores populares que visitan un *cyber* o acceden a la red en la escuela o el trabajo.⁴ Internet constituye —para ellos— una biblioteca

virtual, un complemento de la cultura letrada en el que Wikipedia lleva el papel protagónico. Es que estas transformaciones están produciendo una pérdida de la centralidad del libro en la transmisión cultural. Los jóvenes hoy no leen tantos libros, interactúan con una multiplicidad de artefactos culturales en diversos lenguajes. «La lectura forma cada vez menos parte de los actos de intercambio y de identidad compartida entre los jóvenes, es decir, para muchos de los alumnos la lectura es un saber escolar formal, una “cultura muerta”» (Chartier, 2004:190). Hoy el libro, el diccionario y la enciclopedia propios de la época gutenberguiana se alternan con los discos, los libros escaneados, la publicidad televisiva, los *ipods*, las enciclopedias digitales, las imágenes o los textos en el celular. Los profesores, a su vez, vienen ejercitando los cambios vivenciados cotidianamente, sus saberes tecnológicos construidos como «inmigrantes digitales», en clave pedagógica. Unos y unas más diestros, otros y otras más tímidos: un profesor de Educación Cívica que une la alfabetización tradicional con la digital organizando foros de debate virtuales, consultas o tutorías vía chats o correo electrónico ó proponiendo la elaboración de blogs grupales como actividad integradora de su materia; una maestra que ve con sus alumnos a los historiadores que han hecho de la historia «un cuento para ver en CD»; un profesor que propone analizar los circuitos productivos a partir de la información obtenida en *Encarta* en las clases de Ciencias Sociales (ya que la escuela aún no cuenta con Internet), son múltiples y variados ejemplos.⁵ Son los «saberes ordinarios» que se ponen en acción, aquellos que Chartier entiende como saberes que en ocasiones son invisibles para los propios maestros y profesores. Saberes cuya autoridad es la autoridad de la práctica, de la experiencia, de lo establecido, de lo que da resultado, «invenciones del hacer» que orientan la acción en los oficios y que circulan en la informalidad de los vínculos entre pares, en la sala de profesores o en los recreos. Estos «*saberes ordinarios*» *vinculados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación están generando transformaciones en las formas de leer y escribir en historia.*

2. Las transformaciones de la lectura y la escritura en historia

Existe una idea fuertemente instalada en el discurso social y escolar: las computadoras e Internet perjudican el hábito de la lectura y la escritura. Esta idea está anclada en la escena tradicional de lectura de libros o fotocopias propia de la cultura escolar.

En contraste con ello, consideramos que las tecnologías de la información y comunicación han otorgado un lugar central a la lectura y la escritura, modificando al mismo tiempo las formas de leer, escribir y buscar información. Si la imprenta había puesto a disposición un mismo texto para un importante número de lectores, Internet —como la gran biblioteca del siglo XXI— llegó para multiplicar esa posibilidad, publicando y difundiendo una incalculable cantidad de información, disponible a través de una variedad de formas de comunicación (textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos, entre otros) y accesible a gran velocidad. Es que «Internet no vino a competir con el libro, a desplazar la lectura y la escritura: lejos de eso, las retroalimentó y potenció» (Brito y otros, 2008). Además, a partir de la redacción de un e-mail, un comentario en un foro, la creación de un blog o la publicación de una noticia,

la red ofrece la posibilidad de que cualquiera pueda escribir. Este nuevo mundo marcado por la textualidad electrónica está generando nuevas modalidades de difusión, composición y apropiación de la escritura.

En las clases de historia, la lectura y la escritura también está alterando la escena tradicional de lectura de un libro o una fotocopia, soporte de lectura legitimado en las prácticas escolares. Esta alteración requiere ser pensada hoy considerando al mismo tiempo la historia de la historia como disciplina científica y escolar.

La historia como disciplina científica ha sido constituida primordialmente por el discurso escrito. Aun en 1996 L. A. Romero seguía sosteniendo que: «el conocimiento histórico se construye a partir de la lectura, pues una porción sustancial de las fuentes son textos escritos. Aunque los medios audiovisuales pueden ayudar, particularmente en la motivación, y aunque hay fuentes no escritas, ninguno reemplaza el texto escrito»⁶ (Romero, 1996:64)

En 2004, el mismo autor describía los cambios en la producción editorial de los libros de texto señalando que mientras los nuevos autores y editores formados en las universidades buscaban superar un relato único, cerrado y autoritario de la historia, «el diseño gráfico reducía el lugar del texto principal y llenaba las páginas con elementos complementarios y distradores» (Romero, 2004:221). Esta excesiva valoración de las fuentes escritas herencia del positivismo hizo que, tanto la tradicional historia de epopeyas patrióticas como la historia estructural y cuantificada de la primera etapa de la escuela histórica de Annales subestimaran el valor de fuentes históricas de diversa naturaleza, como por ejemplo las fotografías, considerados meras ilustraciones o excusas para el desarrollo de comentarios de un autor. Recién desde hace unas pocas décadas las fotografías comenzaron a utilizarse como textos sustanciales por derecho propio, con poder de crear su propia narrativa, de contar historias (Samuel, 2003).

Hoy, en la era digital, la historia como disciplina científica también está sufriendo transformaciones: se vienen generando nuevas modalidades de construcción, publicación y recepción de los discursos históricos tal como dice R. Chartier:

«La textualidad electrónica transforma la manera de organizar las argumentaciones (...) En cuanto al historiador, permite desarrollar demostraciones según una lógica que ya no es necesariamente lineal o deductiva, como es la que impone la inscripción, sea cual sea la técnica, de una nota a pie de página. Permite una articulación abierta, fragmentada, relacional del razonamiento, hecha posible por la multiplicación de enlaces hipertextuales. En cuanto al lector, ahora la validación o el rechazo de un argumento puede apoyarse en la consulta de textos (pero también de imágenes fijas o móviles, palabras grabadas o composiciones musicales) que son el objeto mismo de estudio, a condición de que, obviamente, sean accesibles en forma digital». (Chartier, 2007:82-83)

La gran conversión digital que ha alcanzado a la historia como disciplina científica viene aumentando la accesibilidad de una diversidad de fuentes: museos digitales, bibliotecas virtuales y digitalización de documentos de archivos públicos que, en su disposición pública en Internet, incorporan el lenguaje hipermediático.

Entretanto, enmarcada en la cultura escolar, tradicionalmente la historia como disciplina escolar se ha basado en una concepción gutenberguiana del saber. Se ha regido por la lógica

del libro: transmitir conocimientos y saberes a través de la palabra escrita. Así, el texto escolar se ha considerado la herramienta más importante de la enseñanza de la historia, cuya finalidad es posibilitar, impulsar y colaborar en el aprendizaje de la historia (Rüsen, 1997). Entonces, partiendo de la certeza de que eran la única fuente de lectura, se convirtieron en los objetos más estudiados de la didáctica de la historia.

Es así que en las clases de historia la imagen también ha sido desatendida como modo de transmisión de conocimientos históricos, por considerarla una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura. El uso de imágenes se ha limitado a la función de mera ilustración o adición de información, esto es, ejemplificando o reforzando y aliviando o concretizando la información contenida en los textos escritos. Es que se trataba de una vieja oposición entre lectura e imágenes, como si estas últimas no pudieran ser consideradas objetos de lectura, poniéndolas en relación con otros relatos o interpretaciones de la realidad.

El trabajo de enseñar historia con un único libro de texto⁷ ha venido modificándose desde hace unos cuantos años, a partir de la extensión de la «cultura del dossier de fotocopias», una ideología pedagógica que rechaza la utilización de un libro de texto —o su utilización exclusiva— y lo reemplaza por un «paquete» de materiales de diversos orígenes (recortes de diarios, revistas, catálogos, fragmentos de libros, etc.). Se trata de un «comprimido de saberes» copiado de diversos textos en general, sin enunciador identificable.⁸ Al mismo tiempo, las actividades fotocopiadas de algunas revistas educativas engordan cuadernos y carpetas rompiendo su continuidad con los libros.

En relación con la lectura en la enseñanza de la historia, los profesores suelen acostumbrarse a motivar lecturas en solitario, muchas veces como parte de las tareas escolares y frecuentemente para responder preguntas, microcuestionarios que promueven fundamentalmente estrategias de localización de información y un trabajo intelectual de identificación y reproducción de la misma (Aisemberg, 2010).⁹ Sucede que la cultura humanista que aún impregna la cultura escolar de la escuela secundaria otorga a los profesores una tarea diferente a la de los maestros. Los profesores no suelen promover la lectura colectiva, verbalizada, acompañada y mediada por diversas intervenciones orales, dando lugar a la socialización de interpretaciones por parte de los estudiantes—lectores como hacen los maestros con mayor asiduidad. Esto se convierte en un problema, cuando en la escuela media los estudiantes se enfrentan con una mayor dificultad: entrar a un campo de conocimiento nuevo que implica conocer la cultura de ese campo para poder leer los textos que en él circulan (Hebrard, 2000).

Con respecto a la escritura, se escriben apuntes, cuadros sinópticos, resúmenes, monografías, respuestas a cuestionarios, entre otros géneros que incluyen narraciones, descripciones, explicaciones y argumentaciones o sus combinaciones, entre otros tipos textuales. Se escribe en general para sí mismo y para el docente y en modo poco frecuente se escriben textos de circulación social.¹⁰

Las investigaciones sobre la lectura y la escritura en la enseñanza de la historia dejan aún muchos interrogantes: ¿en qué medida se leen fotografías, películas, o guiones de museos en las clases de historia? ¿Cómo y para qué se leen? A modo de primera hipótesis, podríamos asegurar

que en la enseñanza de la historia prevalecen formas escolares de lectura y escritura basadas en la cultura de lo impreso. Entonces, desde este punto de partida, cabe preguntarse sobre los desafíos que nos propone pensar García Canclini cuando advierte que, «salvo excepciones, la escuela saltó del mundo escrito al mundo virtual, sin haber hecho el tránsito de aprender a leer lo audiovisual. Esto hace que todavía gran parte del aprendizaje de los alumnos se haga fuera de la escuela, en la sociabilidad generacional, en espacios alternativos» (García Canclini, 2008). De esta cuestión vamos a ocuparnos en el próximo apartado.

3. El desafío del futuro: lectura, escritura e historia en pantallas

Estamos transitando un contexto de rápido cambio cultural como el que hemos reseñado más arriba que se refleja en múltiples transformaciones. Como señalábamos más arriba, la historia académica y la también la historia de divulgación está recorriendo otros caminos más allá de la escritura.¹¹

Además, los libros de texto —objetos clave de la cultura material de las clases de historia— suelen incluir propuestas de lecturas de Internet o secciones especiales en cada capítulo dedicadas al trabajo con las TIC, por ejemplo, la creación de mapas conceptuales digitales o el uso del software Cronos para producir líneas de tiempo y periodizaciones. Al mismo tiempo, algunas editoriales están empezando a generar nuevos productos: libros de texto digitales, e-books para ser usados *on y offline*; discos compactos con documentales que acompañan los libros de texto o recursos didácticos adicionales incluidos en los sitios web de las editoriales asociados a los contenidos de los libros como juegos, archivos de audio o video, infografías animadas o recomendaciones de páginas web. Igualmente, el impacto de la cultura contemporánea viene generando cambios en las formas de acceso al conocimiento en la escuela y en la historia como disciplina escolar. Los jóvenes están protagonizando nuevos modos de leer y estudiar la historia: mirar películas o leer en Internet para profundizar los temas parecen ser las claves para el acceso a los saberes históricos (Andrade y Massone, 2011). Por último, el avance de las políticas públicas en torno de la expansión y el manejo de las TIC por parte de las autoridades educativas nacionales y provinciales. La inclusión de los contenidos de la cultura contemporánea como contenidos escolares es una preocupación que se ha impulsado con fuerza desde el texto mismo de la Ley de Educación Nacional n° 26206 promulgada en diciembre de 2006 (art. 11, inciso m; artículo 30, inciso f y disposiciones específicas, art. 88). En este sentido, la continuación del desarrollo del portal Educ.ar, la creación del canal del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología «Encuentro» y el Programa Conectar Igualdad, un programa de carácter universal que está poniendo a disposición una *netbook* por alumno y por profesor/a (modelo 1 a 1) son una muestra de la apuesta de estas políticas públicas. En este marco de extensión de los modelos 1 a 1 en educación, hacemos nuestra una pregunta que propone A. M. Chartier: ¿podremos seguir colocando a los libros en el centro de la historia como disciplina impuesta por el curriculum escolar? ¿Podemos seguir pensando en una historia escolar transmitida sólo por los libros?¹²

Estamos ante la presencia de un cambio significativo que requiere ser pensado desde cada una de las disciplinas escolares. Romper con el modelo de laboratorio que ofrecía una exposición esporádica a las computadoras, sin modificaciones significativas en las prácticas áulicas, para instalar otro en el cual las computadoras pueden estar presentes durante todo el tiempo escolar —y familiar—, disponiendo una *netbook* por alumno y por profesor, modificará la cultura material de la escuela y necesariamente, el tiempo y el espacio como columna vertebradora de la cultura escolar, el currículum de historia —en nuestro caso— y las prácticas de lectura y escritura en su enseñanza. Nos interesa profundizar sobre estas últimas ya que partimos de considerar que el problema no es de acceso sino de uso y apropiación. En este sentido, nos preguntamos, ¿en qué medida van a modificarse las prácticas de la enseñanza de la historia a partir de la introducción de las *netbooks*? ¿Cómo va a influir la experiencia de hiperlectores de los profesores en sus propuestas de enseñanza? Si se promueve la lectura «por saltos» en Internet. ¿Se generarán modificaciones en la lectura como acto social en el aula? ¿Se enseñará más a leer que a escribir en Internet como suele suceder con el soporte papel? ¿Cómo van a convivir la enseñanza simultánea, el extendido uso de libros o fotocopias únicas y las *netbooks* en la enseñanza de historia? ¿Cómo seguir propiciando búsquedas de información en soporte papel (libros, enciclopedias), considerando a las bibliotecas como el «corazón pedagógico» de las escuelas? ¿Qué cambios en las formas de leer y escribir con las TIC es conveniente considerar cuando se enseñe a leer y escribir en las clases de historia? ¿Cómo se preparara a un lector para reconocer y discriminar la información histórica presente en Internet? (Cano, 2010).

Evidentemente, los estudiantes con una *netbook* en mano pueden explorar múltiples bases de datos, hemerotecas o bancos de imágenes, organizar trabajos en conjunto con sus pares próximos o distantes, comunicarse con informantes expertos, «colgar» alguna producción académica de su autoría, entre otras múltiples posibilidades. Los profesores a su vez contarán con una amplia diversidad de lecturas en diversos lenguajes a partir de la convergencia de medios, una significativa accesibilidad de materiales didácticos en nuevos y originales formatos. Sin embargo, esto no significa el fin del libro. Por largo tiempo seremos testigos de «cómo lo nuevo se combina con lo antiguo» (Chartier, 2009:68), cómo irá produciéndose una hibridación entre prácticas de lectura propias de la cultura escrita con otras que se van construyendo en función de las páginas web, de la cultura digital (Doueihi, 2010). Resulta interesante pensar cómo los profesores generarán esta combinación, evitando la preponderancia de la fórmula «busquen en Internet», ya que no toda la información histórica que precisan se encuentra en Internet ni ésta puede convertirse en la única fuente de información (Cano, 2010). Además, en la era digital el saber está desorganizado, deslocalizado y descontextualizado; en consecuencia, saber buscar en Internet no es sólo cuestión de un click. Los saberes que el internauta pueda construir en la escuela y en las clases de historia resultan esenciales en esta tarea: saber buscar (¿cuál es la palabra clave correcta?), seleccionar (¿qué es relevante y qué superfluo?), interpretar, organizar, relacionar (¿cómo organizar y relacionar las cuantiosas páginas que aparecen con el tema?), y evaluar (¿se trata de una información válida?). Es que estas estrategias resultan indispensables para la lectura en Internet, en la cual —a diferencia

de los libros— la información se presenta despojada de contratapa, solapas, prólogos, dedicatorias o datos del autor. Estos saberes que permiten distinguir informaciones se aprenden también en la lectura de textos variados en soporte papel, a partir de la lectura de enciclopedias, manuales ó diarios, en la preferencia de unos autores en vez de otros, de unas traducciones en lugar de otras. Esto es, la alfabetización virtual presupone, como condición excluyente, una alfabetización en la lectura y en la escritura. Exige ser un lector crítico de la interrelación entre imágenes, sonidos, textos y videos, la combinación entre la lectura de textos verbales y la visión. Sin contar con estas ventajas, convertirse en hiperlector puede devenir en una desventaja. Es que Internet no es democrática por sí misma y «los navegantes de Internet son barcos a la deriva si no saben tomar decisiones rápidas y seleccionar información», advierte Emilia Ferreiro (2001:18). Entonces, como señalábamos más arriba, el libro va a seguir existiendo y las bibliotecas también, y es esencial el rol de profesores y bibliotecarios en la vieja y nueva alfabetización informacional.

Asimismo, información no es lo mismo que conocimiento; a la sazón, para que la información se convierta en conocimiento es preciso poner en juego operaciones de lectura y escritura en la escuela, es necesario que los profesores de historia puedan orientar las búsquedas en Internet recomendando sitios y autores en particular, enseñar la lógica de los buscadores que escogen unos enlaces en detrimento de otros,¹³ analizar las propuestas de lectura en Internet que proponen los manuales escolares o las webs de la editoriales, distinguir los distintos niveles de complejidad de la información que en la web se destina a lectores diversos (a diferencia de los textos didácticos escritos para un lector más definido). Con este fin y también para orientar la lectura «por saltos» de las aulas del modelo 1 a 1, resultará esencial la experiencia como cyberlectores de los profesores —en clave de enseñanza de la historia—, considerando su rol de mediadores de la lectura¹⁴ en los nuevos lugares donde se lee (y se escribe). Así, los profesores amplían esa condición de mediador: no sólo seleccionan y recomiendan libros sino también páginas web de historia, imágenes, videos, etcétera.

La lectura como acto social en el aula, la lectura en voz alta y la lectura silenciosa, la lectura mediada por la oralidad del docente, seguramente va a sufrir cambios. ¿Cómo gestionar estas nuevas lecturas de hipertextos? ¿Cómo hacerlo cuando los lectores se confunden con los escritores en la lectura en pantalla? Cabe aclarar, de todos modos, que cuando se transita por la lectura de cada una de las unidades de información en la pantalla, se sostiene una lectura secuencial (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo) que puede mantener en gran medida las prácticas escolares de lectura.

Muchos de las transformaciones aquí reseñadas vinculadas con la presencia de las TIC en las escuelas nos invitan a pensar otros modos de estar presente de los adultos—docentes, diferentes a los del aula tradicional, seguramente, pero siempre, reconsiderando la «brecha digital generacional», la imagen que coloca a nativos e inmigrantes digitales en veredas opuestas ya que «todavía es mucho lo que (los jóvenes) pueden aprender para manejarse en la red, todos aprendizajes vinculados con estrategias de lectura, con hábitos y modalidades que requieren de la mediación de los adultos» (Brito y otros, 2008).

Hasta acá, nuestro análisis se ha centrado en la lectura de hipertextos, de textos escritos ahora en soporte digital. No debemos olvidar, sin embargo, que la convergencia digital, la reorganización de los modos de acceso a los bienes culturales y a las formas de comunicación, la integración de la radio, la televisión, la música, las noticias, los libros, las revistas e Internet que producen las TIC (García Canclini, 2007) y su presencia masiva a partir la convergencia de medios que los modelos 1 a 1 en educación implican, nos invitan a los profesores de historia a ampliar los objetos de lectura en las clases de historia: textos escritos en fotocopias, manuales e Internet; fotografías y pinturas también en diversos soportes; entradas de enciclopedias en papel o digitales y colaborativas como Wikipedia; audios o transcripciones de testimonios orales transcritos; películas de ficción y documentales, dibujos animados, microvideos (o sus fragmentos en la plataforma para el intercambio de materiales audiovisuales creada en 2005, You Tube); historietas en papel o en soporte virtual y animadas; infografías en papel y animadas; guiones de museos —reales o virtuales—; literatura; música y restos del patrimonio arquitectónico.

A su vez, en espejo con el proceso de lectura que fuimos analizando, se producirán cambios en la escritura en historia, la combinación del manuscrito con lo digital. Al mismo tiempo, una *netbook* para cada niño/joven puede permitir experimentar con la escritura de textos de otros modos en las clases de historia. Esto puede ser posible en medida que los profesores pongan en juego propuestas de escritura que apunten a superar el mero «cortar y pegar», resolviendo problemas, considerando a la escritura como una forma de reestructurar el conocimiento (Hebrard, 2000). Así, el procesador de palabras al alcance de los pupitres de los niños y jóvenes escritores inexpertos exteriorizará las diversas operaciones propias de los escritores maduros como por ejemplo la revisión de textos. Además, Internet permite publicar gratis, en un blog, por ejemplo, o participando de entornos colaborativos como la misma Wikipedia.¹⁵ También, partiendo de un concepto de escritura en sentido amplio, nuevos *software* y programas van a permitir escribir la historia en otros lenguajes.

4. Una apuesta en cierne

En otras ocasiones, hemos sostenido que los profesores de historia son profesores de lectura y escritura de diversos lenguajes (Andrade, Massone, Nuñez, 2009). Hoy, ante la mutación en las formas de circulación del saber que están modificando las formas de leer, escribir y estudiar en las clases de historia es preciso reescribir esta idea. Entonces, parafraseando a García Canclini, decimos que los profesores de historia tienen como tarea formar conjuntamente lectores, espectadores e internautas, un «actor multimodal que lee, ve, escucha y combina materiales diversos procedentes de la lectura y de los espectáculos» (García Canclini, 2007:32). O, dicho de otro modo, a los profesores de historia se les presenta el desafío de la multialfabetización (textual, visual, audiovisual y digital) de las sociedades contemporáneas a las que refiere Buckingham (2008). Así, los cambios en la lectura y la escritura que promueven las TIC se convierten en un contenido a ser pensado de modo específico en la historia como disci-

plina escolar. Urge entonces reflexionar sobre e inventar estrategias en torno de estos nuevos modos de leer y escribir para enseñar historia y para ello, los saberes de la lectura y la escritura de la época guttembergiana que cuentan los profesores de historia resultan un imprescindible punto de partida.

A estas indagaciones ante lo nuevo se suman otros desafíos para los profesores de historia. Por un lado, analizar los aprendizajes ubicuos —adquiridos en diversos entornos y contextos más allá de la escuela— que suele generar la llegada de las *netbooks* a las clases y al hogar de niños y jóvenes / estudiantes. Por otro, si consideramos que conectividad no puede pensarse como sinónimo de democratización y que la nueva brecha digital se está desplazando del acceso a los usos, cabe preguntarse sobre cómo se procesan las desigualdades sociales en las clases de historia, cómo se apropian de las potencialidades que ofrecen las *netbooks* los jóvenes «informatizados», aquellos que acceden a las destrezas informáticas, a los saberes y entretenimientos avanzados que circulan en Internet, y los jóvenes «entretenidos», una mayoría que una mayoría que —hasta la llegada de las *netbooks* a las escuelas— debía satisfacerse principalmente con la televisión gratuita, los discos y los videos piratas (Canclini, 2004). Es que han cambiado las formas en que se lee y se escribe pero no ha cambiado el carácter privilegiado de estas prácticas.

En resumen, creemos que resulta imprescindible que discusiones como las aquí vertidas estén presente tanto en la investigación en didáctica de la historia como en la formación inicial y continua de los profesores de historia y en la agenda de las políticas públicas.

Notas

¹ La lectura de estas investigaciones nos han generado múltiples interrogantes: ¿qué diversos textos se ofrecen como lectura en las clases de historia? ¿Se lee un texto único o variados tipos de texto, en diferentes soportes (manuales escolares, fotocopias, materiales periodísticos, libros de divulgación científica, novelas históricas, páginas web)? ¿Cuáles son los estímulos para la lectura (lectura obligatoria, recomendada por el docente o bibliotecario o libre inspirada en los temas desarrollados en las clases)? ¿Cómo se lee? ¿Qué habilidades lectoras se desarrollan en las clases de historia? ¿Cómo se evalúa la lectura de los alumnos? ¿Qué lugar ocupa en las clases de historia la construcción de espacios de sociabilidad de la lectura? ¿Para qué se lee? ¿Para informarse? ¿Para formarse? En términos generales, ¿las prácticas de lectura desarrolladas en las clases de historia promueven la formación de un lector en sentido pleno? ¿Qué modelo de ciudadano promueven dichas prácticas? ¿Cuáles son los vínculos entre la lectura y los profesores de historia? ¿Qué y para qué se escribe en las clases de historia? ¿Cuáles son los géneros

y las tramas textuales más frecuentes? ¿Qué vínculos se sostienen entre lectura y escritura?, entre otras preguntas.

² Jonhsen establece la diferencia entre textos escolares, producidos especialmente para uso escolar, y los libros escolares, aquellos que sin haber sido producidos particularmente con ese fin son utilizados en dicho contexto.

³ Resultan interesantes los trabajos de Pimenta Arruda, E. (2011), «Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens», quien analiza el lugar del videojuegos en la enseñanza de la historia, y de Miranda, S. (2011), «Enseñanza de la historia, tecnologias digitais e aprendizagens históricas: desafios de formacao em novas (e velhas) questões de reflexao», en Guimaraes Fonseca, S. y Gatti Junior, D. (orgs.), *Perspectivas do ensino de historia: ensino, cidadania e consciencia historica*. Brasil, Universidad Federal de Uberlandia.

⁴ Esta conclusión se basa en una encuesta realizada entre los meses de junio y agosto de 2009 a jóvenes de 3ro. y 5to. año de tres escuelas medias situadas en la ciudad de Buenos Aires con perfiles institucionales diferentes, que atiendan a distintos sectores socioeconómicos y constituyan una muestra de las variadas condiciones socioculturales en las que se desenvuelven las instituciones y los sujetos. UBACyT F428: «Jóvenes, artefactos culturales, historia y educación», correspondiente a la Facultad de Filosofía y Letras – UBA y dirigido por la Dra. Silvia Finocchio 2008–2010.

⁵ Ejemplos extraídos de un foro de docentes sobre operaciones asociadas a los artefactos culturales que registren ellos entre sus pares y sus alumnos, Posgrado Curriculum y prácticas escolares en contexto, Flacso, 2010.

⁶ En contraste con esta posición, resulta interesante cómo en otros contextos se empieza a revertir esta mirada. Un ejemplo en este sentido es la existencia de un curso de graduación en historia con el objeto de crear video documentales, la «Oficina de Video–Historia» dependiente del Departamento de Historia del Centro de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Federal de Santa Catarina, creado en 1996.

⁷ Propia del método global y la enseñanza simultánea existe —tal como señala Carbone (2003)— una tendencia general entre los profesores: la elección de un texto único. En general, son razones económicas y no pedagógicas los que suelen llevar a los docentes a la aceptación de más de un libro en sus cursos.

⁸ Si bien valoramos las fotocopias como un medio que ha permitido la democratización de los textos y sabemos que en muchas escuelas son frecuentemente la única alternativa para que lleguen a las aulas, también nos parece interesante pensar en las advertencias que nos propone Hebrard para analizar cómo la cul-

tura del «dossier de fotocopias» dificulta la sistematización de los aprendizajes, a diferencia de los manuales: «Lo que sale de la fotocopidora es un saber que ha perdido su vínculo con lo que lo rodea, un saber de lectura muy difícil porque uno no tiene lo anterior y lo posterior a lo que esta leyendo» (Hebrard, 2000).

⁹ Aunque Aisemberg genera estas conclusiones para la escuela primaria, creemos éstas pueden trasladarse a la escuela media. Ver González (2011).

¹⁰ Las prácticas de lectura y escritura en el área no están desgajadas del enfoque de la historia enseñada. En este sentido, podemos hablar de dos grandes tradiciones: la historia patria y civilizatoria y la historia reformada. La primera —aun con intensa vigencia en las prácticas escolares— se ha ocupado de instruir al «ciudadano sujeto» perteneciente al Estado—nación por medio de la transmisión de una historia que apeló al mito de los orígenes y a la memoria de las gestas nacionales. La segunda, a la formación del «ciudadano-participante», atravesada por los principios explicativos de las Ciencias Sociales: la contextualización, el cambio y continuidad, la multicausalidad, la multiperspectividad de los actores sociales y la multiescalaridad.

¹¹ Las muestras sobre historia argentina e historia de las mujeres dirigidas por Fernando Devoto y Mirta Lobato en el Casa Nacional del Bicentenario, la divulgación histórica televisiva dirigidas por Felipe Pigna o Gabriel Di Meglio, el sitio www.argentina.educ.ar pueden ser sólo unos pocos ejemplos en este sentido.

¹² También la pedagogía del dossier de fotocopias resulta central para pensar los cambios en los modos de transmisión de la historia como disciplina escolar. En este sentido resulta interesante el diálogo con Finocchio (2011).

¹³ Los motores de búsqueda jerarquizan links según los recorridos de otros lectores o los enlaces incluidos en páginas altamente vinculadas. Ver Perelman (2011).

¹⁴ En otro trabajo proponemos pensar a los profesores de historia como mediadores entre los alumnos y los textos para la apertura de nuevos mundos. Michele Petit define simplemente a estos mediados o iniciadores a la lectura como aquellas personas que aman los libros y pueden recomendarlos. El iniciador se propone generar un encuentro entre niños, jóvenes y libros. ¿Cómo lo hace? Transmitiendo «las palabras para legitimar el deseo de leer, e incluso para revelar ese deseo. Por lo tanto es preciso multiplicar las posibilidades de mediación, las ocasiones de producir tales encuentros» (Petit, 2001).

¹⁵ Ver «Wikipedia en el aula», en donde se propone convertir un texto propio en una referencia destacada en esta enciclopedia. En <http://wikipediainelaula.educ.ar/creditos.html>