

Consignas y pautas de lectura en el primer año de la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta

Cecilia Jimena Osán Ramírez

ICSOH-CONICET/UNSa

osancecilia@hum.unsa.edu.ar

El presente trabajo se enmarca en el proyecto del CIUNSa N° 2769/0 “Relación con el saber, pautas y modos de leer y escribir en entornos educativos combinados de carreras de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta”. El objetivo del proyecto es describir y analizar los usos, pautas y prácticas de lectura en el ingreso a las carreras de Humanidades.

En este marco, las consignas, pautas y su mediación didáctica constituyen un elemento de enlace entre el ámbito disciplinar y los procesos de comprensión lectora, además de actuar como orientadoras en las prácticas de lectura. Centrar el análisis en las consignas de trabajo que se proponen en el primer año de carreras de Humanidades es esencial, en relación con la afiliación y alfabetización académica, dado que los estudiantes se están incorporando al campo académico.

Se debe tener en cuenta la particularidad del grupo-clase heterogéneo de estudiantes ingresantes que, en su mayoría, proviene de múltiples modalidades del Nivel Medio donde la lectura de la Historia como contenido escolar es, usualmente, mediante manuales. Al ingresar a la universidad, las textualidades pertenecen al género académico, tales como el texto teórico disciplinar, manual académico o ficha de cátedra. Por lo que es necesario preguntarnos, ¿qué características poseen las consignas y pautas de lectura que diseñan los equipos

docentes en primer año de la carrera de Historia? En este marco, se realizó un relevamiento y análisis exploratorio en la cátedra Introducción a la Historia de las Sociedades de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, materia anual, introductoria y obligatoria para les ingresantes a las carreras de Historia, Letras, Filosofía y Antropología que consta de una clase teórica y cuatro comisiones prácticas.

Consideraciones teóricas

Riestra analiza las consignas en el marco de la retórica discursiva y de la enunciación, retomando a Bajtín (1992), afirma que la principal característica es su función dialógica, pues son enunciados que tienen como frontera la presencia del otro/otra/otro, sin esa otredad no existiría el enunciado como acción humana con un sentido y una finalidad. Es un instrumento comunicativo entre el enseñante y el aprendiente, elaborado desde una mediación didáctica a fin de provocar un determinado efecto.

En este sentido, Dora Riestra (2004) define a la consigna como acción mental. Cada consigna organizadora de la acción que cada estudiante internalizará, puede orientar la instrumentalización o bien, puede conducir una acción reproductora y reduccionista, que poco tiene que ver con los procesos de apropiación de habilidades y saberes objetivados. En el primer caso respecto al estudio/aprendizaje de la Historia, es una acción orientada a memorizar datos cronológicos, grandes personajes de panteones nacionales vinculados a la historia de corta duración, en términos de Fernand Braudel.

La consigna como organizadora semántica de la conciencia (Blanck, 1984) busca realizar una actividad y luego conceptualizarla, a fin de establecer relaciones con otras actividades/conceptos. Se puede afirmar que las consignas como organizadoras de la acción tienen como finalidad que les estudiantes se relacionen con el saber, lo que nos lleva a otra categoría teórica del trabajo: relación con el saber.

El sociólogo de la educación Bernard Charlot (2006) sostiene que la relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un contenido de pensamiento, con un objeto, una actividad, una relación interpersonal, entre otros aspectos, vinculados de alguna manera con el aprender y con el saber. En

este sentido, puede afirmarse que las consignas buscan generar una actividad para relacionar a los estudiantes con el saber, específicamente con el saber histórico, aspecto que se observa en el equipo docente de IHS, el cual esgrime pautas para aproximar a los sujetos a la ciencia histórica o historiografía, es decir, que los estudiantes aprendan a pensar históricamente.

En esta dirección, es posible pensar la definición de Charlot (2006) y Riestra (2004) sobre la relación con el saber, en consonancia con el pensamiento histórico, pues “...se trata de ofrecer a nuestros alumnos la posibilidad de construir herramientas cognitivas y afectivas que les permita aprender a hacer evidente lo invisible, familiar lo extraño y extraño lo conocido, duradero aquello que a simple vista parece efímero, y temporal eso que se nos presenta como eterno, reconocer en los derrotados a vencedores... ser capaces de transitar entre –'pasados truncos' e imaginar con ellos otros –'futuros posibles'”(Cerdá, 2016).

Se busca investigar la relación de los estudiantes con el saber histórico e historiográfico a través de consignas y pautas de lectura y cómo esta relación contribuye a la formación del pensamiento histórico. Al preguntarnos cómo se relacionan los estudiantes ingresantes con el conocimiento histórico y las consignas propuestas por el equipo docente en el contexto de inserción al campo académico, la respuesta inmediata es que lo hacen a través de textos y, en esa dirección, entramos a la cuarta categoría teórica: Literacidad. Barton y Hamilton (2004) definen a las prácticas letradas como algo que la gente hace, aquello que sucede entre el pensamiento y el texto, es decir, que se trata de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos. Por lo cual las literacidades adquieren especial relevancia en el campo académico, dado que es un ámbito atravesado por textualidades en la construcción de pensamiento. Cabe destacar que se trata de prácticas letradas ancladas en un contexto histórico, atravesadas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, por lo que algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.

De esta manera, la constelación teórica que orienta el presente trabajo recupera las categorías de análisis: consignas, relación con el saber, pensamiento histórico y literacidad. Las categorías provienen del campo de la Didáctica de la Lengua, Sociología de la Educación, Didáctica de la Historia y los Nuevos estudios de literacidad, que abordan la lectura y escritura académicas como prácticas situadas y sociales.

Metodología

Se trata de una investigación exploratoria-descriptiva. En cuanto a la metodología, se analizan, desde un encuadre cualitativo, consignas asignadas previamente al encuentro áulico y durante el desarrollo de la clase en el primer cuatrimestre del año 2023, en la cátedra Introducción a la Historia de las Sociedades de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Se retoman las consignas escritas que los estudiantes tienen con una semana de anticipación y que son compartidas para todas las comisiones de las clases prácticas.

Análisis

Desde una perspectiva general, las consignas citan los textos correspondientes a la semana de cursado, número de trabajo práctico, unidad y tema según eje y unidad correspondientes del programa de IHS, permitiendo a los estudiantes situarse en la temática a abordar.

Respecto a las pautas y consignas de la etapa previa a la clase práctica, las estrategias didácticas desplegadas por el equipo docente de la cátedra evidencian una pluralidad de actividades esperadas de los estudiantes a fin de propiciar la lecto-comprensión y orientaciones puntuales para leer textos académicos y aproximarlos al pensamiento histórico.

	Actividades propuestas por el equipo docente en la lectura domiciliaria (frecuencia)
Búsqueda de información: biografía académica del autor/a	2/7
Búsqueda de información: Hechos históricos puntuales que hayan incidido en el escrito	1/7
Búsqueda de información: imágenes, artículos periodísticos	1/7
Estrategia de lectura: notación al margen	1/7
Estrategia de lectura: identificación de conceptos	1/7
Resolución de preguntas sobre la base de la lectura de fragmentos y/o global	3/7
Lectura de otros recursos brindados por la cátedra: línea de tiempo o fuentes históricas	1/7

A priori, se observa una heterogeneidad en las consignas domiciliarias previas a la clase de actividades esperadas por la cátedra y la actividad oculta o no enunciada: la lectura global de los textos. Se pueden observar las siguientes acciones:

1. La búsqueda del/a/e autor/a/e que se vincula a conocer las obras y perspectiva historiográfica de las/los/les historiadores.
2. La búsqueda del contexto histórico que influye (implícita o explícitamente) en la producción escrita de los textos académicos teóricos de las/los historiadores.
3. La búsqueda de información de otros recursos fue para dar cuenta de ejemplos del tema central del trabajo práctico.
4. Las estrategias de lectura son orientaciones para leer y relacionarse con los textos, tal como la anotación marginal.
5. Las preguntas que deben responder los estudiantes marcan una orientación de acuerdo a los objetivos de la cátedra y conllevan una complejidad que

trasciende la lectura lineal de los textos, buscando focalizar en conceptos y sus interrelaciones que trascienden a un único texto.

6. La lectura de otros recursos son elementos que se leen junto a los textos académicos obligatorios: líneas de tiempo o fuentes históricas.

En clave cronológica, se puede aplicar otro tipo de análisis procesual/temporal. El tipo de consignas domiciliarias cambia a medida que avanza el cursado. Durante los dos primeros trabajos prácticos se solicita la búsqueda de información biográfica y contextual, además se solicitan estrategias de lectura puntuales como anotación al margen e identificación de conceptos. Luego, los trabajos prácticos suelen incluir una breve biografía de los/as/les autoras/es. En las consignas y pautas subsiguientes, las actividades propuestas se vinculan estrechamente con el contenido (conocimiento histórico), el abordaje de conceptos y la interrelación de los textos.

Respecto a las consignas destinadas al desarrollo de la clase práctica, presentan un grado mayor de complejidad ya que apuntan a la conceptualización, resolución de preguntas, interrelación textual y análisis de fragmentos tanto de textos como de fuentes históricas con una mayor frecuencia. En vinculación a la conceptualización, se les solicita en menor medida la jerarquización de conceptos.

	Actividades propuestas por el equipo docente durante la clase (frecuencia)
Conceptualización	4/7
Jerarquización de conceptos	2/7
Interrelación textual	4/7
Análisis de fragmentos	4/7
Resolución de preguntas	5/7

Las modalidades de lectura áulicas pautadas desde las consignas evidencian orientaciones a prácticas grupales, escritas con instancias orales con una mayor frecuencia; mientras hay menos actividades individuales, escritas u orales sola, tal como se observa en el cuadro a continuación:

	Modalidades de lectura propuestas por el equipo docente (frecuencia)
Actividad grupal	6/7
Actividad individual	1/7
Resolución escrita	1/7
Resolución oral	1/7
Resolución escrita con una instancia oral	2/7 - 6/7

De esta manera, las consignas presentan una serie de actividades que buscan orientar ciertas prácticas de lecturas en los estudiantes antes de las clases, marcando una instancia de lectura seguida de una segunda lectura áulica bajo una modalidad grupal con mayor frecuencia. Es decir, que desde la cátedra se plantean una serie de lecturas de los mismos textos a fin de que los estudiantes se relacionen con el saber histórico con orientaciones claras, precisas y complejas.

Un evento letrado

El historiador Carlo Ginzburg afirma que toda excepción confirma una regla, de igual manera “el estudio de las anomalías presupone el conocimiento de la norma” (2004: 119). En este sentido, las prácticas letradas en IHS se focalizan en el saber académico historiográfico (saber epistémico), dando poco o nulo lugar al saber identitario de los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con las notas de campo del equipo de investigación, se registra un evento letrado donde se recuperó el mundo del lector/estudiante, al abordar el tema sobre nacionalismo.

En relación con este tema, se propuso una consigna que habilitó la recuperación de la trayectoria escolar o de momentos de la historia de vida de los estudiantes. La consigna se planteó con la siguiente pregunta: “¿Qué papel juegan y qué sentido tienen las fechas patrias, los actos y discursos escolares, las efemérides, en el proceso de construcción de la nacionalidad? ¿Por qué son importantes y por qué desde tan temprana edad?”. La mayoría de las consignas en IHS recuperan los textos, conceptos, interrelaciones, etapas o actores de diferentes procesos históricos, es decir, se abocan al mundo del texto. Indagar sobre

acontecimientos personales de los estudiantes dio lugar a la memoria subjetiva y a la narrativa de historia de vida de cada estudiante.

Ahora bien, el evento letrado tenía una disposición visual particular, donde los estudiantes se paraban al frente del aula a fin de contestar de forma oral la consigna en un atril. “La docente y el equipo de cátedra estaban sentados junto a los estudiantes en bancos atornillados al piso, inamovibles. El aula es grande con dos entradas laterales. Había algunos murmullos, pero la mayoría prestaba atención. Cada estudiante designado por su grupo se levantaba y se dirigía al atril dispuesto al frente” [Nota de campo IHS - Proyecto CIUNSa N° 2769/22]. A medida que fueron exponiendo, cada estudiante fue evocando recuerdos de actos escolares del Nivel Medio y Primario, los disfraces en torno al 25 de Mayo o al 9 de Julio, otros estudiantes recuperaron incluso memes que habían visto y asociaban a la construcción de una identidad nacional.

La relación con el saber que esta instancia auspició es de índole identitaria en tanto refiere a la relación del sujeto/estudiante que se define a sí mismo y su construcción como individuo. La escolaridad es parte de esa construcción que, a su vez, los vincula entre sí. La relación con el saber es también social, puesto que se trata de una relación interpersonal e intersubjetiva y relacional. En esta escena de lectura, se observa cómo cada estudiante recupera parte de su historia individual en las memorias relatadas que hacen eco entre sí dando cuenta de un acontecer social en la formación de la identidad nacional argentina, a través de fechas patrias y efemérides. Se puso en valor el saber identitario, social junto al saber epistémico.

Consideraciones finales

Las consignas en Introducción a la Historia de las Sociedades de la Facultad de Humanidades buscan aproximar a los estudiantes al pensamiento histórico en estrecha vinculación con el saber epistémico/académico. Las pautas se orientan a generar comprensión de los textos en relación a las/los autoras/es, época de escritura, conceptos en debate, interrelaciones textuales, pero dejando de lado el mundo del estudiante, tanto desde lo cotidiano como desde su trayectoria escolar. Si bien una consigna recupera un evento vinculado a la trayectoria estudiantil es la excepción, más no la norma.

En términos generales, se observan consignas y pautas de lectura que se orientan a la relación epistémica con el saber histórico, dejando de lado al sujeto estudiante y su relación con el mundo. Las pautas se orientan predominantemente al conocimiento historiográfico y sólo se alude a los estudiantes en la modalidad de lectura y resolución de consignas. Por otra parte, se buscan prácticas de lectura colectivas, con intercambio entre pares y con el equipo de cátedra, con un fuerte énfasis en la oralidad que incluye instancias de escritura.

El saber epistémico historiográfico aparece como el saber central con el que los sujetos deben aspirar a relacionarse a través de las consignas. La literacidad dominante es clara dejando poco o nulo espacio al saber identitario y social, reproduciendo una fórmula rutinaria de trabajos prácticos de resolución de consignas sobre el material bibliográfico obligatorio. La academia parece mirarse a sí misma como saber válido dejando afuera los saberes de los estudiantes.

Bibliografía

Bajtín, M. (1992). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). “La literacidad entendida como práctica social” En: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras), *Escritura y sociedad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.

Cerdá, C. (2016). “El pasado reciente en la escuela. Notas sobre los desafíos de enseñar Historia en tiempos de des/desmemoria”. En: *Innovación Educativa, en la clase de Historia y otras Ciencias Sociales. Tomo I: de resistencias y violencias entre la desperonización y el Cordobazo*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

- Crespo Blanco, Martín (2007). “El muestreo en la investigación cualitativa”. *Nure Investigación*, n° 27, Marzo-Abril 07. En línea: http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf
- Ginzburg, C. (2004). “Huellas. Raíces de un paradigma indiciario. Intervención sobre el paradigma indiciario”. En: *Tentativas*. Rosario: Prohistoria.
- Riestra, D. (2004) *La consigna de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis presentada en Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Rockwell, E. (2001). “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 11-26.