



LA COMPOSICIÓN DE ENTRAMADOS NARRATIVOS PARA HABITAR LOS RELATOS DE LA HISTORIA. IMBRICACIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

THE COMPOSITION OF NARRATIVE FRAMEWORKS TO INHABIT THE STORIES OF HISTORY. IMBRICATIONS OF TEACHING PRACTICE

A COMPOSIÇÃO DE QUADROS NARRATIVOS PARA HABITAR AS HISTÓRIAS DA HISTÓRIA. IMBRICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE

María Concepción Galluzzi ¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/0pgqua5gg>

Resumen

La narrativa se encuentra vinculada a la propia existencia humana, es inherente a ella y, por lo tanto, no puede pensarse más allá del modo de configurar la experiencia en el tiempo, como tampoco nos permite pensarnos por fuera del relato, en tanto, seres históricos. El “viraje narrativo” producido en las últimas décadas del siglo XX, promovió un retorno a la historia narrativa como respuesta al giro epistemológico iniciado en las ciencias sociales, la antropología y la sociología. Para Bruner (2003), se produjo un cambio significativo en torno a la narrativa que cuenta con aportes de otros campos que incluyen la psicología, la pedagogía, la historia, la teoría literaria. En este trabajo presentamos la investigación desarrollada en torno a las prácticas narrativas en las clases de Historia a partir de la implementación curricular de orientaciones didácticas que contempla la ficción como modo de construir conocimiento científico-escolar.

Palabras clave: narrativa; ficción histórica; práctica docente; conocimiento científico-escolar

Abstract

Narrative is linked to human existence itself, it is inherent to it and, therefore, it cannot be thought beyond the way of configuring the experience in time, nor does it allow us to think of ourselves outside the story, as beings. historical. The “narrative turn” produced in the last decades of the 20th century promoted a return to narrative history as a response to the epistemological turn initiated in the social sciences, anthropology and sociology. For Bruner (2003), a significant change occurred around narrative that has contributions from other fields that include psychology, pedagogy, history, and literary theory. In this work we present the research developed around narrative practices in History classes based on the curricular implementation of didactic guidelines that contemplate fiction as a way of constructing scientific-school knowledge.

Keywords: narrative; historical fiction; teaching practice; scientific-school knowledge

Resumo

A narrativa está ligada à própria existência humana, é-lhe inerente e, por isso, não pode ser pensada para além da forma de configurar a experiência no tempo, nem nos permite pensar-nos fora da história, como seres históricos. A “virada narrativa” produzida nas

últimas décadas do século XX promoveu um retorno à história narrativa como resposta à virada epistemológica iniciada nas ciências sociais, na antropologia e na sociologia. Para Bruner (2003), ocorreu uma mudança significativa em torno da narrativa que conta com contribuições de outros campos que incluem psicologia, pedagogia, história e teoria literária. Neste trabalho apresentamos as pesquisas desenvolvidas em torno de práticas narrativas nas aulas de História a partir da implementação curricular de diretrizes didáticas que contemplam a ficção como forma de construção do conhecimento científico-escolar.

Palavras-chave: narrativa; ficção histórica; prática docente; conhecimento científico-escolar

Recepción: 20/09/2023

Evaluación: 16/10/2023

Aceptación: 30/10/2023

Introducción

Nos instalamos en el campo de los relatos de la mano de Jerome Bruner (1991), uno de los autores que mejor ha trabajado y profundizado sobre la narrativa, quien considera primordial distinguir este modo de habitar el lenguaje de otros discursos, indagar qué funciones desempeña y el porqué de la atracción que provoca en la imaginación del existente humano. El autor recupera el lugar de la narrativa en la cotidianidad de nuestras vidas como un modo de modelar la existencia, nuestros conceptos de realidad y legitimidad. En *Realidad, Mental y Mundos Posibles* (1988), considera que “la narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humanas”. Es tal la impronta vital como vivencia, que expresa “no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas (Bruner, 1997, p.112)

En su texto, *La fábrica de historias*, retoma conceptos y argumentos que interesan a un amplio abanico de disciplinas, representadas por antropólogos, críticos literarios, abogados, filósofos y lingüistas. Este interés responde a que, en su obra, se abren en espiral dialéctica, imbricaciones pertinentes a la narrativa, la cultura y la construcción de la identidad. Comienza preguntándose: ¿por qué hace falta un libro sobre narrativa, sobre relatos, su naturaleza y el modo en que se los usa? La presencia de “los relatos comienza temprano en nuestra vida y prosigue sin detenciones” (2003, p.11). Es, por lo expuesto, una práctica tan habitual que todos tendríamos que poder responder a esta obviedad. Sin embargo, no es así, y advierte una asimetría entre “el hacer y el comprender” (2003, p.16) en el uso de la narrativa.

Toda la bibliografía al respecto le permite a Bruner afirmar que “contar historias es algo más serio y complejo de los que nos hayamos percatado alguna vez” (2003, p. 23) por lo que acercarnos a los relatos implica una operación compleja que conllevan los aportes de las dimensiones subjetivas, culturales y políticas de la historia.

Resulta interesante el aporte que realiza el autor al recuperar en el texto citado el concepto de “subjuntivización” y “perépéteia” (Aristóteles). Este último “describe” las exactas, inmediatas circunstancias que hacen de una secuencia normal de acontecimientos un relato” (2003, p.17) y con ambos profundizará en el análisis de la narrativa. Pone en consideración si el carácter sutil de su estructura, lo difícil de capturar, no se debe a que en todo relato hay una especie de segunda intención, de

encerrar alguna finalidad específica que permanece bien oculta. Pone como ejemplo que los relatos siempre suponen un estado de cosas especiales en el mundo, es entonces que debería, o podría desbaratar las expectativas, cuando sucede lo inesperado. Los teóricos de la literatura “acostumbran decir, por ejemplo, que los términos de la narrativa literaria sólo significan, no denotan en el mundo real” (2003, p. 19) pero no nos preguntamos “qué forma se le impone a la realidad cuando le damos los ropajes del relato” (2003, p.19).

La ficción literaria, expresa, “no se refiere a cosa alguna en el mundo, sino que sólo otorga su sentido a las cosas” (...) “es justamente ese sentido de las cosas, que a menudo deriva de la narrativa, el que hace posible a continuación la referencia a la vida real” (2003, p.21). Afirma entonces que es la narrativa, la que otorga dimensión real a las cosas que componen el mundo subjetivo y las define ofreciendo a través de mundos alternativos, como ocurre en la literatura, luz sobre el mundo real (2003, p.24). Por lo que, para Bruner, es el lenguaje el que produce un desplazamiento de sentidos que conlleva a la pérdida de la inocencia del lector ante el develamiento de un nuevo mundo. La hipótesis de esta obra es la afirmación de la tensión dialéctica entre lo canónico y lo posible. Bruner, realiza una suerte de síntesis, “sabemos que la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto, de otro modo, “no hay historia” (2003, p. 31). Contamos para prevenir, no para instruir. En el círculo de la cultura creamos e imponemos lo previsible, pero, la cultura, también, “paradojalmente...compila, e inclusive tesauriza, lo que contraviene a sus cánones. Sus mitos y cuentos populares, sus dramas y hasta sus desfiles no sólo conmemoran sus normas, sino, por así decir, también las más notables violaciones en su contra” (2003, p.32). Se pregunta entonces Bruner ¿qué es un relato? Asiente en que todos reconocemos sus personajes, que acuerdan en un estado particular del mundo (del relato). El mismo siempre comienza con algo que se disloca, una falta, lo inesperado... (¿qué le faltaba a Cenicienta para ir al baile?...). Si no hay una alteración, no hay nada para contar. Comienza la acción cuando hay intentos de superar la dificultad y asumir las consecuencias del acto. También es necesario un narrador, aunque, como “narra” Bruner en su libro, no sepamos nunca la intención de sus relatos (coda), “la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana...” (2003, p.38). Es esta la cuestión central para el autor, la esencia de la narración en la condición humana supera el relato de la Historia. El devenir de la experiencia individual ocupa el centro ya que nadie puede anticipar, hasta el momento en que narra los hechos acontecidos, de qué modo continuará su relato de vida. Por ello, no contamos todo, seleccionamos aquello que nos es posible poner en palabras, nombrar y dar sentido.

Acerca de lo que sabemos sobre las narrativas, Bruner expresa que sufren un dilema ontológico: ¿las historias son reales o imaginarias? (2003, p.41). Para calmar las expectativas nosotros consideramos que siempre narramos desde una perspectiva, pero como son historias narradas de boca en boca, dependen de la fuerza “ilocutoria” en que son relatadas. Entonces, “narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver el mundo tal como se encarna en la historia” (2003, p.45). Nuevamente pregunta ¿qué tipo de modelos son los relatos? ¿qué modelan metafóricamente los relatos? (2003, p.46) para convenir que “una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados” (2003, p.47), como si se movieran en dos planos, en el ontológico y el de la conciencia. Lo expresa de este modo,

“poblamos nuestro mundo con caracteres extraídos de géneros narrativos, damos sentido a los acontecimientos asimilándolos a la forma de la comedia, la tragedia, la ironía, el romance” (1997, p. 155).

Ensayo otro interrogante: ¿Por qué usamos la forma del relato para describir acontecimientos de la vida humana, incluida las nuestras? (2003, p.48) De acuerdo con la etimología, narrar deriva del narrare latino y de *gnaurus*, que es “aquel que sabe de un modo particular”, lo que implica que relatar implica un modo de conocer, un modo de narrar. Conocemos si es así una plasticidad narrativa con la cual podemos transmitir no sólo nuestros proyectos, sino que nos resulta fundamental para las interacciones sociales. Es un modo de sopesar las expectativas fracasadas, de lidiar con el error y la sorpresa, de poder narrarnos a nosotros mismos lo que nos resulta bizarro, la fascinación de lo imprevisto, como ese mundo que tempranamente observamos en los niños, lo que nos podría llevar a pensar que “desde nuestro nacimiento tenemos una cierta predisposición, un conocimiento íntimo de la narrativa” (2003, p. 55). Y será tan encarnable en algunas personas, escritores, narradores, que la fuerza de su narrativa, a veces, lleva a profundos cambios sociales. En la autobiografía se suceden creaciones complejas que imposibilitados de reunir en un solo yo, nos permiten comprender “no... simplemente quiénes o qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dado los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (2003, p. 31), inconscientemente. Bajo esta forma (autobiográfica) se le da un sentido al pasado y al presente, entre lo que el narrador era y es, estableciendo una consistencia que, a pesar de las eventuales transformaciones, mantengan una identidad (Bolívar 2001, p. 21).

La narrativa en la práctica docente. Narrar en la clase de Historia

Las Ciencias Sociales han prescindido de la escritura como modo de apropiación del conocimiento escolar ya que por lo general se buscaba el registro de la información relevada. Por su parte, las prácticas de lectura que se han realizado siempre han estado vinculadas a la resolución de cuestionarios, elaboración de resúmenes, síntesis, mapas conceptuales o cuadros. Cada uno de estos escritos apunta a dar cuenta de cuestiones objetivas vinculadas a la disciplina. Pero en las aulas se llevan a cabo muchas prácticas que toman distancia de las prescripciones curriculares más allá de la época en la que nos situamos. En este sentido, Beatriz Aisemberg (2000) sostiene:

En las clases de Historia no se enseña a leer, simplemente se usa la lectura. Es habitual que los docentes “traduzcan” el contenido de los textos o que seleccionen breves fragmentos con la intención de allanar dificultades: el texto aparece como un escollo inevitable, ajeno a la enseñanza de los contenidos de Historia. Cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar consignas que promueven fundamentalmente la localización de información (p. 2).

Si bien se trata de una publicación previa a la reforma curricular llevada adelante en la provincia de Buenos Aires en 2006, en ella analiza la relación de la lectura y el aprendizaje científico escolar desde el enfoque psicolingüístico que entiende la lectura como un proceso interactivo de construcción de significados. Es por ello que la autora se aventura en una investigación que busca dar cuenta de las relaciones entre la lectura y las operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico. Las conclusiones a las que arriba le permiten afirmar, por un lado, que leer es construir significado en la interacción con el texto. Pero para ello, es necesario crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en

una trama consistente que dé cuenta de los “por qué” de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, en ciertas condiciones, leer Historia es aprender Historia. (Aisemberg, 2005). Las condiciones a las que hace referencia la autora son las “condiciones didácticas específicas” que promuevan la autonomía de la lectura. En definitiva, para ella, resulta necesario que los docentes asuman las prácticas de lectura y escritura en sus clases como contenidos de enseñanza a la vez que se abordan los contenidos de la materia. Pero este saber hacer raramente es considerado objeto de estudio con el mismo estatus que los temas disciplinares.

En la misma línea de trabajo, Aisenberg y Lerner (2008) se centran en las prácticas de escritura desarrolladas en el marco de una secuencia didáctica para 6to grado del nivel primario de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. En ella, se propuso, en una primera instancia, la lectura de tres textos sobre la conquista de América y, en una segunda, la producción de un texto escrito. Las intervenciones de la docente, en este caso, se centraron en acompañar a los estudiantes en la adecuación lingüística de su producción en estrecha vinculación con la especificidad disciplinar.

Pero cabe aquí preguntarnos: ¿Qué lugar ocupan la lectura y la escritura en la enseñanza de la Historia? ¿Se las concibe y utiliza como tareas que se ponen en juego solo al momento de evaluar los contenidos enseñados? ¿Se supone que los estudiantes no requieren ayudas pedagógicas para leer y escribir porque han aprendido a hacerlo con anterioridad? Son escasos los trabajos documentados sobre el estado de la cuestión acerca de este tema, pero contamos con algunos que nos permiten realizar un acercamiento a los avances alcanzados.

Para comenzar la indagación sobre el modo en que los profesores de Historia conciben el lugar de la lectura y la escritura en sus clases contamos con las investigaciones de Virginia Cuesta (2004, 2007, 2008, 2012, 2015). La autora va a establecer una distinción de la Historia como Ciencia Social que involucra una práctica profesional que centra su trabajo sobre datos de la empiria y que habilita una interpretación de las fuentes históricas permitiendo, de este modo, construir hechos históricos y la enseñanza de la Historia. Para ello, recupera el lugar asignado al historiador que se centra en la objetividad de su texto en función de su dominio teórico y metodológico, lo que promueve la producción de textos con tal nivel de cientificidad que cierran la lectura a otros lectores que no participan de la disciplina.

Sin embargo, la investigación desarrollada por Cuesta consistió en el diseño de un conjunto de actividades didácticas que tenían como objeto de estudio las prácticas de escritura de textos de ficción histórica, la lectura de textos escolares para la enseñanza de la Ciencias Sociales y las lecturas históricas de textos literarios y sus posibilidades didácticas. La investigación se desarrolló en escuelas de la ciudad de La Plata en el tercer ciclo de la EGB entre 2002 y 2003 desde la teoría del pensamiento narrativo desarrollado por Jerome Bruner (1986, 1991, 2003). De este modo se buscó anudar la didáctica de las Ciencias Sociales con las prácticas de lectura y escritura de la ficción histórica. Los resultados permitieron observar el modo en que se produjo la “reconstrucción significativa” del saber histórico a través del relato que permitió realizar una operación de apropiación del pasado histórico que se actualiza en el presente. Cuesta concluye que:

La escritura de narraciones históricas, hacer hincapié en las producciones escritas de los alumnos sean de corte académico o literario y en la enseñanza de una lectura

especializada que problematice la densidad semántica de los textos, puede contribuir a la apropiación del saber disciplinar desde una perspectiva crítica, desde la apertura de otros marcos de significación (Cuesta, V. 2012, p. 96).

Para Cuesta, y siguiendo a Bruner (2003), los aspectos ludeiformes que habilitan las prácticas de escritura de ficción histórica permiten la puesta en palabras de los saberes aprendidos sobre la disciplina, la imaginación histórica y la producción de un texto genuino. Se analizaron más de doscientas producciones (2002 y 2004) pertenecientes a tres escuelas de la ciudad de La Plata (Cuesta, V. 2019). En este análisis aparece, nuevamente, un aspecto que ya hemos abordado la centralidad de las intervenciones pedagógicas para la promoción de una “alfabetización histórica”. Las prácticas docentes se ubican en el centro de la escena escolar como motivadoras para acercarse a la construcción de un pensamiento crítico necesario para el fortalecimiento de una ciudadanía que se piensa desde la escuela.

Retomando la línea de investigación iniciada por Virginia Cuesta, en el año 2008 publica en colaboración con María Cristina Garriga, un trabajo que articula las actividades desarrolladas en el segundo ciclo de la EGB y el ESB para la conmemoración del Aniversario del Golpe de Estado del 1976, denominado Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. En su investigación, se centraron en indagar acerca de las propuestas que incluyen el texto literario *El golpe y los chicos* de Graciela Montes (1998) y *La composición* de Antonio Skarmeta (1998). El tratamiento de la historia reciente representa, según las autoras, un abordaje con ciertas particularidades sobre todo si se tiene en cuenta la existencia de una diversidad de fuentes escritas y orales, que complejizan la tarea del historiador ya que se ponen en juego un “trama de subjetividades que además de evocar los hechos del pasado reciente, los parcializa, esconde o resignifica de manera terapéutica, pues esta experiencia dictatorial argentina y sus heridas está lejos de constituir todavía un episodio cerrado”(Cuesta, V. 2008, p. 142).

Si bien no se realiza en el trabajo de estas autoras un análisis pormenorizado de las producciones, las conclusiones que comparten nos permiten inscribir la investigación en la línea de nuestra indagación en torno a la utilización de la literatura en las clases de Historia. Concluyen que recuperar la literatura como fuente de indagación histórica permite concebirla como discurso social (Angenot, 2010), ya que nos posibilita indagar sobre las posturas políticas que se presentan en los relatos, y el punto de vista que el enunciador adopta para contar los acontecimientos históricos del pasado reciente. En tal sentido, Angenot define el discurso social como “todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla (...). Todo lo que se narra y se argumenta, si se considera que narrar y argumentar son los dos grandes modos de puesta en discurso” (Angenot, 2010, p. 22). Es de este modo como el autor avanza en su apuesta al sostener que “hablar de discurso social es abordar los discursos como hechos sociales y, a partir de allí, como hechos históricos” (p. 23).

A modo de síntesis, recuperamos el relevamiento que proponen Cuesta y Gregorini (2019) que nos permite acotar el recorrido realizado hasta aquí sobre las escasas investigaciones desarrolladas sobre la lectura y la escritura en la clase de Historia. Las autoras parten de una identificación acerca de los enfoques y sustentos teóricos de los trabajos propuestos por los docentes y reconocen tres líneas de investigación: 1) para aprender Historia como disciplina es fundamental leer y escribir; 2) la lectura y escritura de la Historia implica un juego de intermediaciones intersubjetivas que

decantan en modos de vinculación variables con el texto escrito; 3) estos interjuegos y variaciones pueden ser mejor interpretados y analizados en estudios de corte cualitativo. (Cuesta y Gregorini, 2019, p. 3). De igual modo, plantean que estos trabajos se inscriben en enfoques metodológicos y teóricos diferenciados.

En cuanto a las investigaciones de Lerner y Aisenberg, se basan en la teoría transaccional y el constructivismo piagetiano para explicar las relaciones que los estudiantes establecen con el lenguaje y los contenidos de la disciplina histórica. Desde el punto de vista metodológico se privilegia la investigación-acción, considerando que el conocimiento es situacional por lo que no puede universalizarse ni generalizarse. Por lo tanto, los aportes de las investigaciones desarrolladas que nos habilitan el camino para nuestra indagación son aquellas trazadas por Cuesta (2007, 2008, 2012, 2015) ya que comparten el mismo camino metodológico, la investigación-acción, pero desde un referencial teórico diferente, principalmente la historia de la lectura y sus entronques con otras disciplinas como la sociología, la etnografía, la teoría y crítica literaria así como la psicología cultural, perspectivas que nos permiten explicar múltiples apropiaciones y resistencias frente al texto escrito que dependen de lógicas intersubjetivas permeadas por la cultura en un amplio sentido (Cuesta y Gregorini, 2019, p. 9-10).

Creemos que la ausencia más notable en estas investigaciones está puesta en identificar no solo el lugar de la literatura en la clase de historia, sino el modo en que el docente genera propuesta que promuevan aprendizajes para los estudiantes y por, sobre todo, identificar con qué criterios se seleccionan los textos literarios. Sobre este último aspecto a considerar, afirmamos que es la etnografía escolar la metodología que mayor adecuación permite para indagar sobre estas cuestiones ya que es en el aula y con los estudiantes y docentes en situaciones concretas donde se visibilizan los supuestos que sostienen todas las prácticas que allí se desarrollan.

Escribir ficción en la clase de Historia, leer literatura para contar la Historia prefigura el lugar de enunciación que asume el investigador para narrar la Historia y donde utiliza la ficción para enunciar la verdad. Los trabajos desarrollados en estas investigaciones presentan, de algún modo, una propuesta de diálogo necesario para promover reales oportunidades para el acercamiento a un modo de concebir la historia desde la cosmovisión de un todo que contempla el enfoque de la historia social y cultural propuesto en el diseño curricular.

Esta relación casi promiscua entre la Historia y la Literatura concibe un nuevo modo de acceso a la apropiación del relato histórico y la construcción ficcional de los hechos que nos atraviesan más allá de su grado de veracidad. Los textos que juegan con la tensión entre la realidad y la ficción ponen en conflicto aspectos que no terminan de subsumirse en una o en la otra y, es allí, donde ocurre la magia del descubrimiento a través del conocimiento. Los préstamos, pasajes y contaminaciones son necesarios para la construcción del relato de una trama narrativa tejida por la incertidumbre del origen de aquello que se historiza. Sin embargo, cabe aclarar, la pretensión de verdad de la Historia no es una preocupación para la Literatura por lo tanto es allí donde reside esta necesidad mutua de compartir recursos para construir sus relatos. Es allí, justamente, donde la tensión se consolida a partir del juego entre ficción y realidad que en ningún momento busca diluirse/resolverse.

Del campo disciplinar al trabajo docente

A partir de la implementación de los actuales diseños curriculares en la provincia de Buenos Aires, la incorporación de formar a los estudiantes en el ejercicio de su ciudadanía imprime una mirada que busca recuperar la pluralidad en torno a las ideas y la cultura. El actual enfoque se posiciona desde una mirada regional latinoamericana (MERCOSUR), la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que instauraron el terrorismo de Estado, en defensa de un Estado de Derecho y vigencia de los Derechos humanos (González, 2016). La implementación de Historia como asignatura en el ciclo superior se prolonga hasta sexto año en las orientaciones en Ciencias Sociales y Arte, por lo que en las otras (Ciencias Naturales, Economía y Administración, Educación Física) no cuentan con este espacio curricular en el último año. El actual diseño (Bazán, 2007) prescribe un abordaje centrado en el tratamiento de los tiempos contemporáneos y el pasado reciente, establece relaciones a nivel nacional, regional e internacional; pondera conceptos y proceso históricos por sobre los hechos sin desconocerlos, si bien continúa organizándolos cronológicamente, los problematiza y se pregunta acerca de ellos. Incluye el estudio de los invisibilizados y/o postergados (indígenas, mujeres, sectores populares), habilita diferentes perspectivas tanto de actores sociales como de interpretaciones historiográficas (González, 2016).

Los tres primeros años de la escuela secundaria presentan una perspectiva de carácter interdisciplinario que se diluye en el ciclo superior. Las categorías, que vertebran los ejes de 1º, 2º y 3º año son espacio geográfico, tiempo didáctico y sujetos sociales. De este modo, se busca profundizar en formas de apropiación del pensamiento histórico social para la construcción de sujetos cada vez más responsables de su lugar como parte de una sociedad. Por su parte, el ciclo superior presenta una propuesta ligada al trabajo con fuentes históricas, donde se focaliza un abordaje desde la perspectiva de la Historia Social y Cultural. Así, se produce un desplazamiento de los paradigmas historiográficos que dominaron la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, de corte positivista, liberal, patriótico y normalista (González, 2013).

El trabajo con fuentes históricas propuesto para el ciclo superior, se presenta como una instancia de introducir a los estudiantes en el trabajo del investigador ya que se busca promover la producción de conocimiento histórico. Por lo tanto, es de esperar que en la medida que los estudiantes avanzan en el estudio de la Historia incorporen contenidos teóricos y metodológicos propios de la ciencia histórica (Meschiany, 2016, p. 121).

En cuanto a las prácticas que se desarrollan en torno a la enseñanza en el aula de Historia, si bien todavía perviven prácticas propias de una vieja tradición escolar, se observa una transformación que en muchos casos responde a las propuestas curriculares. Se apunta a desarrollar trabajos que demanden un rol más activo en torno a actividades más complejas que las propuestas en aquellas que precedieron a los procesos previos, sobre todo en lo referido a las prácticas centradas en la memorización y repetición que han sido desplazadas por actividades que promueven la lectura de diversas fuentes (textos literarios, fuentes diversas, artículos periodísticos), materiales audiovisuales, indagaciones en internet, entre otros. Asimismo, se busca promover que los estudiantes se pregunten, formulen hipótesis, realicen inferencias, establezcan relaciones con aspectos de la vida cotidiana y los contenidos abordados en las clases, generar espacios de discusión en torno a cuestiones del presente y su relación con el pasado.

Más allá de las resistencias y críticas que pueden señalarse, nuestro interés está puesto en observar una práctica concreta habilitada desde la implantación de los actuales

diseños curriculares de Historia. Las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en las clases y que se encuentran descritas en las orientaciones didácticas son aquellas que nos permiten transitar el sendero hasta aquí trazado. Observar los cambios y pervivencia sobre el tratamiento narrativo de la historia nos permite avanzar sobre nuestro objeto de investigación. La Historia narrada plagada de fechas, datos y héroes era de carácter memorístico y no aportaba espacio para la construcción del conocimiento escolar. Por su parte, la reforma de los '90 borró las marcas de la narrativa en pos de un nivel mayor de abstracción científicista. Recurrir a la narrativa desde la habilitación propuesta por los documentos jurisdiccionales actuales, supondría utilizar una trama que facilite la comprensión de los jóvenes, que habilite la imaginación, que genere un ambiente más hospitalario para la representación de los procesos sociales (González, 2016, p. 9). Es por ello que, consideramos necesario abordar las orientaciones didácticas en torno a las prácticas de lectura y escritura que se proponen para el ciclo superior de la escuela secundaria en Historia.

Este recorrido nos llevó a transitar un sendero sinuoso, donde la pervivencia de modelos de enseñanza de la Historia, a lo largo de estos años, nos han permitido llegar a una propuesta actual que permite una lectura interdisciplinaria a partir de las orientaciones didácticas enunciadas para el ciclo superior en los documentos curriculares. La narrativa es central para nuestra investigación y en este sentido es que realizamos la lectura de dichas orientaciones, intentando descubrir las estrategias de intervención que permitan a los estudiantes una mayor comprensión de los contenidos estudiados.

De prescripciones y otras rupturas...

Cabe destacar que uno de los aspectos más relevantes en este cambio curricular se encuentra en el pasaje de un “currículum abierto” a un “currículum prescriptivo” de acuerdo a lo expresado en el Marco Curricular para la Educación Secundaria (2007) “prescribir la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes”. Esta condición, supone un nivel de apropiación por parte de los docentes que impone una toma de posición acerca de los contenidos a ser desarrollados en una materia que tiene como propósito la formación de sujetos históricos para la construcción de la historia futura. Al igual que los documentos curriculares de Prácticas del Lenguaje y Literatura, Historia cuenta con una denominación para cada ciclo, ya que en los tres primeros años se denomina Ciencias Sociales y en el ciclo superior, Historia.

La normativa jurisdiccional emanada de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires no sólo prescribe la enseñanza de la disciplina, sino que explicita la fundamentación teórico-metodológica que la sustenta. Los cambios curriculares presentan modificaciones significativas en torno a los modos de abordar la enseñanza en la escuela. En el caso particular de la Historia a la orientación latinoamericanista de los contenidos se suma un énfasis en la renovación de los marcos historiográficos, asentados sobre la Nueva Historia Social y Cultural y sobre una didáctica específica que hace hincapié en el mejoramiento de las prácticas áulicas, explicitada a través de un apartado específico denominado Orientaciones Didácticas (Meschiany, 2016: 120).

Estas Orientaciones Didácticas son las que interpelan al docente de la escuela secundaria a poner en relación su saber disciplinar con una práctica áulica que se centra en un sujeto social y contextualizado. La ruptura con el relato unicausal de la historia

habilita y permite la apropiación de múltiples relatos en torno a los sujetos históricos. En tal sentido, el diseño curricular de Historia para quinto año sostiene: “la nueva historia social fue devolviendo el protagonismo a los sujetos visibles, a los que les sucede algo, que se enfrentan a las restricciones y los límites de su propio tiempo, a sujetos que tienen ideas” (DGCyE, 2011). Estas orientaciones didácticas representan “opciones abiertas” donde el docente reflexiona en torno al posicionamiento y perspectiva. En tal sentido, el Diseño Curricular vigente para la Escuela Secundaria propone la enseñanza de la Historia desde una perspectiva reflexiva:

Las Ciencias Sociales tienen la función de observar el mundo social desde el que ellas mismas son producidas y la utilización de métodos de investigación que las diferencian particularmente de otras ciencias. El carácter reflexivo de las Ciencias Sociales debe ponderarse en función del tipo de conocimiento que ellas están en condiciones de producir, en cuanto sirven al conocimiento profundo y riguroso de las sociedades, pero también en virtud de las posibilidades que las mismas generan en relación con la transformación social y la recreación de la cultura. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales contribuye a que los estudiantes puedan pensarse a sí mismos, reflexionar acerca de su existencia y poder actuar en consecuencia (DGCyE, 2011: 10).

En la propuesta curricular los contenidos están organizados por ejes con sus correspondientes orientaciones didácticas y consecuente evaluación. Esta estructura se repite en los tres documentos curriculares correspondientes al Ciclo Superior de la Escuela Secundaria.

Cabe aclarar que las instituciones educativas de nivel secundario cuentan con orientaciones entre las que deben optar los estudiantes al finalizar el tercer año del Ciclo Básico. De este modo, se ofrece una propuesta dirigida al estudio de materias específicas vinculadas a una determinada área de conocimiento. En el caso de Historia, esta asignatura es común a todas las orientaciones que ofrece la escuela secundaria para los dos primeros años del Ciclo Superior. Sólo en la modalidad Ciencias Sociales y Arte, se ofrece para los sextos años junto con la materia Proyecto de Investigación.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en el Diseño Curricular y la incorporación de las prácticas de lectura y escritura, la sugerencia de incorporar otros lenguajes como la imagen, el cine, las Tic y la literatura permite comprender que se trata de una propuesta que contempla una mirada sobre la enseñanza de la Historia que va más allá de memorizar fechas y batallas. Por el contrario:

Se trata de acercar el mundo y los saberes legítimos consagrados por las disciplinas a las experiencias de los estudiantes al aula, para que, mediante el estudio de aquellos conocimientos y el tratamiento y abordaje más específico de diferentes problemáticas sociales, pasadas y presentes, puedan estudiar lo social incorporando los discursos polifacéticos y las diferentes voces -dominantes y también silenciadas- que constituyen la vida comunitaria y la sociedad global, con el fin de que las mismas sean valoradas y discutidas críticamente (DGCyE, 2011: 18).

De más está decir que, para la incorporación de cualquiera de estos recursos, por muy atractivos y transformadores que resulten en la clase, carecen de valor educativo si no son contemplados desde una adecuación didáctica pertinente, tanto en su selección como en el desarrollo de la propuesta áulica. En este sentido, entre el cuerpo de los diversos saberes necesarios para la enseñanza de la materia, según Shulman (2005) sostiene que se precisa un “conocimiento didáctico del contenido” que -teniendo un estatus propio- es más que la conjunción o intersección entre el conocimiento de la

materia per se y los principios generales didácticos y pedagógicos. Esto es para el autor, la capacidad para trasladar/transformar el conocimiento de la materia en representaciones didácticas (significativas, comprensibles o asimilables) para los alumnos. El objeto, pues, de las didácticas específicas, para Schulman, es investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia de que se trate y el alumnado a que se dirija.

Por lo tanto, la selección de recursos se fundamenta en la adecuación de estos al propósito educativo planteado frente al contenido a ser enseñado y, el conocimiento priorizado es el correspondiente al conocimiento didáctico. Es este saber el que habilita la propuesta de clase y su desarrollo de manera integral, fundada en un grado de *expertise* que reside en quien se ha formado no solo en el campo disciplinar, sino también en la didáctica específica.

Abordar la propuesta de lectura y escritura, particularmente aquellas orientadas a la lectura de textos literarios y a la escritura de ficción en las clases de Historia, promueven una alternativa que demanda acercamiento a estos textos más allá de su tradicional reconocimiento dentro de la materia en términos de fuente. Pero para que ello ocurra, resulta necesario que se promuevan estrategias de investigación basadas en los nuevos enfoques historiográficos y la producción de escritos que muestran las huellas de ese proceso por medio de la narración. La riqueza de las formas narrativas propias de la literatura puede incluirse como medios para la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta que “el propósito de su instrumentación puede inscribirse en la obtención de una conciencia más informada, imaginativa y educada en la crítica, para formar a los estudiantes en diferentes visiones y en la adopción de perspectivas no estereotipadas ni meramente descriptivas” (Devoto et al, 2016, p. 5).

En tal sentido el Diseño Curricular de Historia para 6º año plantea que una de las tareas de la escuela secundaria en su Ciclo Superior es profundizar la formación de lectores y escritores en las Ciencias Sociales y generar prácticas de enseñanza que permitan a los estudiantes y a los profesores: discutir sus lecturas, identificar géneros discursivos, reconocer supuestos e hipótesis de trabajo, discernir voces de autores y argumentos, considerar posturas epistemológicas, filosóficas y políticas, vincular distintas lecturas, posturas, miradas, supuestos y contenidos. El apartado del Diseño Curricular titulado: “La construcción del conocimiento escolar: la lectura y la escritura”, recupera el lugar del saber escolar representado por las prácticas de lectura y escritura tan arraigadas en la biografía escolar de los estudiantes secundarios pero desde una perspectiva que toma distancia de la “lectura literal y exenta de dificultades” característica de las clases de Historia por una lectura que ponga en tensión el saber de la Historia con el enfoque sociocultural.

En otras palabras, se trata de ampliar los horizontes interpretativos de los textos y desandar una concepción tradicional de lectura literal cara a la enseñanza de las Ciencias Sociales que apela a la memorización y a la repetición del dato. Para ello, los profesores deberán propiciar situaciones de lectura vinculadas con los temas trabajados que permitan aproximarse a la complejidad, la multiperspectividad y la relación problemática subjetividad/objetividad del conocimiento social, promover situaciones de lectura individual y grupal, relectura de textos, formulación de preguntas, elaboración de interpretaciones e hipótesis, entre otras. Para que esto sea posible, es necesario abordar los temas del currículum articulando el desarrollo de secuencias didácticas que

prevean situaciones de lectura específicas (DGCyE, 2012:20). El vínculo entre el sujeto que lee y el texto leído no sólo permite la creación, sino que además es dónde se produce el sentido en relación al contexto social y cultural donde se encuentran lector y texto literario. Teresa Colomer (2001) sostiene que los textos literarios permiten comprender y verbalizar la actividad humana, representando así la realidad de diversas formas:

Resultan particularmente interesantes las reflexiones sobre “género segundo” del texto literario como discurso capaz de absorber todo tipo de formas y lenguajes y de transformar las formas de realización lingüística habituales en el mundo ordinario, es decir, en los géneros primeros, en otras formas de la comunicación literaria. Este paso de la construcción discursiva introduce una dinámica entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad presentes en la literatura -en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc.- proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo (Colomer, 2001, p. 5).

Por lo tanto, podemos sostener que leer y escribir componen una dupla necesaria en las clases de Historia dado que a través de ellas se promueve la inmersión en la densidad semántica de los textos a través de una lectura especializada desde una perspectiva crítica. Este modo de pensar el acercamiento al texto literario habilita la lectura ficcional de modo que se produzca un acercamiento de los estudiantes a las maneras de pensar la realidad y de dar forma a la experiencia; esas maneras se encuentran acumuladas, atesoradas, en las obras literarias.

Indagaciones sensibles

Nuestro universo de indagación está habitado por docentes de Historia de escuelas secundarias municipales de la ciudad de Mar del Pata. Mujeres, trabajadoras, militantes. Así se definen y desde allí trazan los senderos de su territorialidad.

Analía propone la premisa “somos eso, somos historia” (EPA), seres humanos con conciencia histórica (subrayado nuestro), muy lejano a la información histórica. Su convencimiento pasa por una conciencia histórica que nos hace más humanos, mejores. Pero, aclara el sentido de lo “histórico”: “tiene que ser una historia construida colectivamente y tiene que partir de los problemas que realmente tenemos, no con ese deber ser disciplinar, no es una formación de autores, es una formación que responda a las perspectivas contemporáneas porque estamos en un mundo terrible, amenazador, no para los chicos” (EPVA).

A partir de estos párrafos, estas pinceladas, podemos deducir su práctica comprometida. Compromiso con su tiempo, con los estudiantes, con sus alumnos. También apela a la conciencia histórica para encontrar aquellas salidas posibles, porque tiempos terribles ha vivido la humanidad, de la cual ha proyectado en el tiempo, soluciones históricas. Si algún estudiante tiene una respuesta, escríbala, nárrela. Todos deberíamos escribir nuestras experiencias, es el instrumento de los historiadores, prosigue. Les dice a sus alumnos:

“hay que cultivar el pensamiento histórico, nutre el cerebro. Así como también los abdominales que querés, duelen, así también duele la cabeza. El dolor ese hay que atravesarlo (...) por qué los viejitos se anotan en los cursos para aprender Historia, gente que está en la terminalidad de la vida. O de los campos de refugiados, porqué se hacen talleres literarios en los campos de refugiados donde están amenazados en el día a día. Porque es eso, es lo que los rescata como seres humanos, es la cultura. Y la historia es la única ciencia que de verdad existe, porque es lo único que de verdad pasó” (EPVA).

Las experiencias narradas por sus estudiantes, pedazos de historia vivida, constituyen narrativas colectivas en el marco de sus prácticas donde se habilita el relato de lo sensible, lo humano, lo íntimo, lo histórico. Algo similar ocurre en la clase de Julieta. No parece estar “dando clase”. Nadie interrumpe ese momento íntimo donde ella es la profe de Historia de los estudiantes de 4º año. Allí, su figura de directora se desvanece y surge la complicidad del aula, como nos dice ella, “es el lugar donde las cosas realmente ocurren” (EPJ). Ni bien ingresamos repartió material de lectura a los estudiantes. Sin que ella lo solicitara todos se ofrecieron a leer. El texto: “El estudio de casos como método de enseñanza” de Wassermann. El texto propone al lector ponerse en el lugar del niño que narra. Silencio al finalizar la lectura. Indignación, preguntas con enojo... De la mano de Gabriela, ingresamos a 1º año. Los estudiantes narran en la clase el tema abordado en la clase previa: hablaron sobre Roma y los esclavos. Les propone una instancia de escritura, a la que los estudiantes parecen estar acostumbrados. A partir de unos textos propuestos por la docente, los chicos tienen que escribir un posible diálogo entre los esclavos que forman parte del relato. A partir de estas tres escenas áulicas buscamos presentar recorte acotado de la investigación doctoral que nos llevó a sumergirnos en este devenir historia-ficción. En la conversación íntima, las docentes compartieron las motivaciones que movilizaron la aparición de la narrativa en sus prácticas: (...) explicarle todo lo que trae el Diseño Curricular es casi una utopía, uno no puede hacer eso, ni uno lo puede hacer y el niño no lo puede entender, imposible, entonces yo lo que parto es ¿Qué necesita este chico aprender de acá a que aparezca el próximo año? Cuál es la conexión, que es lo estructural por ahí (EVAG). La suma de discursos otros que narran o relatan historias son retomados por Gabriela: yo me acuerdo que llevé tangos para ver la década infame, entonces les hice escuchar los tangos y se decía ¿qué nos estás mostrando? Y les decía que escuchen la letra y cuando la escuchaban decían “esto es una maravilla” está contando la historia con otro formato... (EVAG). Por su parte, Julieta nos plantea que su mirada está puesta en la construcción de las prácticas de lectura y escritura que, como docente de la Historia, compone como dispositivo de mediación en sus clases.

(...) trabajar con las narrativas es una sugerencia didáctica que ya desde los últimos diseños curriculares aparece tratando de bucear en otras fuentes como puede ser la literatura, el cine, (...) lo utilizo sistemáticamente porque a mí me hace sentir cómoda, me permite a partir de esos relatos poder como poner sobre la mesa las cuestiones que a mí me gustan ¿no?, me parecen que son pertinentes a analizar, me permite escuchar también desde el otro lado que les parece interesante a los chicos porque bueno, sabemos que tenemos que trabajar con los intereses de los chicos pero, ¿cómo hacemos para indagar?(...) los relatos y la narrativa a mí me parece que son como un elemento que ayuda muchísimo a eso, que crea ese primer vínculo, que ayuda a leer, (...) y a veces los materiales aparecen medio como casualidad (EVAJ).

También incentiva la escritura de pequeños relatos en sus estudiantes, aunque ella reconoce que aún no escribió lo propio, ni siquiera un diario.

Cuando nos acercamos a la lectura y escritura de ficción en las aulas de Historia a cargo de Julieta, Analía y Gabriela, descubrimos que la literatura y la escritura ocupan espacios importantes para el trabajo con los estudios de casos abordados en sus propuestas. Julieta recurrió al género epistolar para trazar una urdimbre de cestos donde cobijar relatos teñidos de sucesos históricos. Gabriela, por su parte, dio la voz a esclavos romanos para contar sus vivencias en un territorio casi incomprensible por lejano y

extemporáneo, para sus estudiantes. Mientras que Analía propuso el juego intertextual de la Literatura con la Historia, el cine y la música.

Cada una de ellas, supo construir un aula donde la palabra circulara, pero no cualquier palabra sino aquella que habilita lo que Alvarado (2013) denomina “aula de invención”. De este modo se produce la creación de un espacio áulico donde se intenta romper con la lógica de mirar e interpretar el mundo desde una sola perspectiva, bajo un solo tipo de discurso y se habilita la oportunidad de ampliar la mirada a través de la “libertad para leer e interpretar de manera personal” (DGCyE, 2006, p.217).

Las propuestas de trabajo que incluyen textos literarios no se acotaron al consabido “servir para”. Por el contrario, habilitaron espacios interdisciplinarios que en el tejido construido por los aportes de quienes integran el espacio del aula cobran significación al ser puestos en diálogo. Una oportunidad que trasciende al texto y a la historia ya que se nutre de los saberes socioculturales que estos importan desde la extranjería de lo cotidiano.

Estas prácticas de lectura y escritura ficcionales, no fueron parte de la formación inicial de las profesoras convocadas en nuestra investigación. Por lo tanto, su proceso de acercamiento no solo se limita a la prescripción curricular, sino que, como ya hemos mostrado oportunamente, tiene su origen en la propia historia de vida. Cada una de ellas se apropió de un legado, por mandato o curiosidad. Comparten la experiencia lectora como oportunidad y es esa opción la que buscan legar a sus estudiantes. Ellas son Historia y Literatura. Saben navegar los textos en el tiempo. Existe un saber experiencial, que es aquel que se conforma porque adquiere una forma indeterminada, en permanente presente, que antecede y acompaña a la formación (Larrosa, 2006). Se saben lectoras, contadoras de historias, guardianas de tradiciones, comunicadoras. Ellas son texto (Fernandez Cruz, 2015), son relatos.

Si cabe la posibilidad de concluir

El recorrido planteado en este trabajo nos permite identificar aquellos trazos en los que se inscribe la indagación propuesta, identificando la narrativa y las prácticas de lectura y escritura ficcionales como modo de acceso al conocimiento histórico. Sin embargo, nuestra investigación no se agota allí, ya que surgen interrogantes a partir del relevamiento de trabajos que anteceden al nuestro y demuestran aristas que deben ser contempladas en la práctica docente situada: ¿qué saberes pone en juego, el docente de Historia, al seleccionar el texto literario? ¿Es un recurso o una fuente? ¿qué tipo de intervenciones desarrolla en la clase en torno a la lectura y la escritura? ¿de qué modo se observa el proceso de apropiación y subjetivación por parte de los estudiantes?

Vemos de qué modo los estudiantes se forman en prácticas de lectura y escritura ficcional que son recuperadas en el ciclo superior desde los primeros momentos de su formación en Ciencias Sociales en los tres primeros años de la secundaria. Se produce un desplazamiento entre ciclos de las prácticas escriturarias.

Nos preguntamos si es la experiencia docente que estas profesoras de Historia poseen lo que les permite generar prácticas potentes entre sus estudiantes más allá de la prescripción curricular. Podemos observar que en todos los casos la escritura fluye de manera casi natural. La ficción aparece como un refugio cómodo desde donde contar la historia según nuestro modo de verla.

Nuestro particular interés en la presencia de las prácticas de lectura y escritura en la clase de Historia, manifiesta aportes variados en las respuestas a estas últimas

entrevistas mediadas por la pandemia. Nuestras “trabajadoras de la educación” coinciden en proporcionarlas bajo todos los soportes posibles, formatos, géneros, “que legitimen vivencias y sentimientos” o que “faciliten la comunicación de conclusiones y análisis”. Dejan en evidencia que estamos en las aulas de escuelas secundarias, pero, en este contexto, y bajo la prescripción de un diseño curricular que, sin abandonar los mandatos de los organismos internacionales, articula paradigmas dando predominancia al sociocultural, (Cuesta, C. 2019). Es desde este paradigma que se legitiman los procesos de subjetivación y la conformación del conocimiento social, intercultural. En ellas, se evidencia, a través de las entrevistas, un interesante entramado de conocimiento cultural, social y biografías personales. Sabemos, por otro lado, desde el lugar de la inmanencia, de la propia experiencia, y lo que señalan algunas investigaciones sobre la temática de las prácticas, en este caso de lectura y escritura, la tensión que se genera en los docentes cuando se enfrentan a propuestas que cuestionan sus matrices de aprendizaje, y lo que significa entonces para ellos transformar o no sus prácticas. Se puede percibir una afectación, una vuelta hacia lo conocido, una corporalidad resistente o que aflora ante estos escenarios que conllevan el cambio de paradigmas (Hernández Hernández, 2019, Cuesta, C. 2019).

Referencias bibliográficas

- Aisenberg y Lerner (2008) Escribir para aprender Historia. : Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, ISSN 0325-8637, Vol. 29, N° 3, 2008, págs. 24-43.
- Aisemberg, B. (2007) La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la “identidad nacional” e intentos de ruptura. En: Reseñas de enseñanza de la Historia (n° 5). APEHUM.
- Aisemberg, B. (2005) La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*. 26 (3), 22-31.
- Aisemberg, B. (2000) “Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales”. Castorina, Antonio y Lenzi, Alicia (Comps.). La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona. Gedisa.
- Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1994) Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires. Paidós.
- Alvarado, M. (2013) Escritura e Invención en la escuela. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Angenot, M. (2010) El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bazán, S. (2007). La reforma curricular en la provincia de Buenos Aires. En torno a las posibilidades de innovación en la enseñanza de la historia. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. México, FCE.
- Bruner, J. (1997). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid, Alianza.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Gedisa.
- Colomer, T. (2001) La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Revista Lectura y Vida*, año XXII, número 1.

- Cuesta, C. (2019) Didáctica de la lengua y la Literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza. San Martín: UNSAM; Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuesta, V. (2019) Aportes para pensar las prácticas de escritura en la historia escolar. El Toldo de Astier, 10 (18): 65-78. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9826/pr.9826.pdf
- Cuesta, V. (2012) Historia, Narrativa y Enseñanza. Cinco estudios de caso. Editorial Académica Española.
- Cuesta, V.; Garriga, M. (2008) El tratamiento del pasado reciente en los relatos para niños. Clío & Asociados, (12): 142-152. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10364/pr.10364.pdf
- Cuesta, V. (2007) Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia (Tesis de grado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Historia. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.241/te.241.pdf>
- Cuesta, V. (2004) Historia, narrativa y enseñanza. Clío & Asociados, (8): 56-66. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10318/pr.10318.pdf
- Devoto, E; Génova, H; Ramallo, F. (2016): (Des)encuentros en la formación de profesores universitarios en historia: un análisis a partir del plan de estudios de la carrera de la UNMDP. En Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 49 - 61.
- DGCyE (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata.
- DGCyE (2011). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la Educación Secundaria 5to año: Historia. La Plata.
- DGCyE. (2007) Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Marco General de Política Curricular. La Plata.
- Fernández Cruz, M. (2015). Formación y desarrollo de los profesionales de la educación. Un enfoque profundo. Mountain Blue MA: DUP.
- González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. Sociohistorica, 3, e005. Disponible de: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>
- González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. Sociohistórica, N°37, e005, 1er. Semestre de 2016. ISSN 1852-1606. UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones Socio Históricas.
- González, M. P. (2013) Historia en el nivel secundario en Argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar. História & Ensino, v. 19 (nº 2), pp. 7-22.
- Hernandez-Hernández, F. (2019) Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. Revista internacional de investigación e innovación educativa. N° 99. 2019. ISSN 2443-9991. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12795//IE.2019.i99.01>



- Larrosa, J. Sobre la experiencia. En: Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació, 2006, N° 19, p. 87-112. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>
- Meschiany, T. (2016) Políticas curriculares y enseñanza de la Historia en contextos de formación docente continua. Revista del IICE /40.
- Montes, G. (1998) El golpe y los chicos. Buenos Aires. Colihue.
- Shulman L. (2005). “Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma” Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Skarmeta, A. (1998) La composición. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

Notas

¹ Profesora en Letras (UNMDP), Especialista en docencia Universitaria (UNMDP), Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación. Miembro del GIEEC-CIMED(UNMDP), Observatorio de Educación (FH-UNMDP), ISTEAC (UNMDP).