

ARTICULO

Entre Carpetas y Pantallas
Las Prácticas de Escritura en la
Historia Escolar en Argentina¹

MARISA MASSONE

Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires | Argentina
marisamassone@hotmail.com
orcid.org/0000-0002-4186-0934

Entre la *conversión digital* (Doueiri 2010) que impregna y redefine, casi de modo irreversible, la totalidad de nuestra vida cotidiana y la *convergencia digital* (Jenkins 2008) de diversos lenguajes, se están transformando las prácticas de escritura en la historia escolar. ¿Qué se escribe en la historia como disciplina escolar? ¿Cómo conviven e interactúan las escrituras en soportes papel y digital? ¿En qué medida se están modificando las prácticas de escritura en la enseñanza de la Historia en las escuelas medias a partir de la cultura digital? Este artículo se propone responder a estas preguntas analizando datos de una investigación doctoral inscripta en los aportes teóricos provenientes de la historia cultural asociada a la cultura escolar y basada en una metodología cualitativa vinculada con el paradigma interpretativo que involucró un estudio de casos de seis profesores de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires.

Encuestas, observaciones de clases y análisis de carpetas y producciones digitales evidencian el modo en que los y las profesores/as amplían los objetos y soportes de escritura y protagonizan prácticas híbridas, entre la cultura impresa y la digital. Hoy en la escuela se enseña más a leer que a escribir; en la escuela historia escolar también.

Historia escolar – cultura digital – escritura

¹ Agradezco los valiosos aportes de la lectura de la Dra. Beatriz Aisemberg a una versión anterior de este artículo.

ARTIGO

Entre Fichários² e Telas Práticas de Escrita na História Escolar na Argentina

MARISA MASSONE

Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires | Argentina
marisamassone@hotmail.com
orcid.org/0000-0002-4186-0934

Entre a *conversão digital* (Doueiri 2010) que permeia e redefine, quase irreversivelmente, a totalidade do nosso cotidiano e a *convergência digital* (Jenkins 2008) de diversas linguagens, as práticas de escrita na história escolar estão a ser transformadas. O que está escrito na história como disciplina escolar? Como os escritos coexistem e interagem no papel e na mídia digital? Em que medida as práticas de escrita no ensino de História nas escolas secundárias estão sendo modificadas pela cultura digital? Este artigo visa responder a essas questões por meio da análise de dados de uma pesquisa de doutorado inscrita nos aportes teóricos provenientes da história cultural associada à cultura escolar e baseada em uma metodologia qualitativa vinculada ao paradigma interpretativo que envolveu um estudo de caso de seis professores do ensino médio da Cidade de Buenos Aires.

Pesquisas, observações de aulas e análises de portfólios e produções digitais mostram a forma como os professores ampliam os objetos e suportes de escrita e realizam práticas híbridas entre a cultura impressa e a digital. Hoje na escola se ensina mais a leitura do que a escrita; na história escolar também.

História escolar – cultura digital – escrita

² En Argentina, mientras hasta cuarto grado de la escuela primaria los cuadernos son los principales soportes de escritura, las carpetas los reemplazan en los años siguientes de este nivel y la escuela media. Es que las carpetas poseen una configuración más adecuada para la progresiva ampliación de disciplinas escolares del currículum y su consideración como saberes autónomos e independientes dictados por diversos maestros o profesores. A diferencia de las hojas costuradas que conforman los cuadernos, las carpetas están constituidas por dos partes de tapas duras, a modo de las cubiertas de un libro, que guardan un archivo de hojas solo amarradas en los primeros tiempos con cordones y luego con ganchos metálicos sueltos o fijos. Existen una sección de carpeta separada o una carpeta diferente, siempre de medida uniformizada, para cada materia o disciplina escolar y cada año escolar.

Durante siglos, la enseñanza de la lectura y la escritura fueron prácticas claramente diferenciadas. Se enseñaba más a leer que a escribir porque, en los inicios, la escritura era “un aprendizaje sujeto a unos honorarios más elevados y con un instrumental también más costoso”³ (Viñao Frago 2002, 349). En la escuela tradicional del Antiguo Régimen, se enseñaba lectura, cálculo y escritura, esta última solo cuando ya se había aprendido a leer y, principalmente, con el fin de formar buenos calígrafos. Esta situación cambió entre fines del siglo XIX y principios del XX, cuando la enseñanza de la lectura y la escritura se produce de modo simultáneo y la escritura va ganando espacio en el cotidiano escolar a través de dictados y composiciones de la escuela primaria y apuntes de explicaciones docentes, en la enseñanza media y superior. Para entonces, los exámenes escritos se volvieron más importantes que los orales, especialmente en los niveles educativos superiores (Viñao Frago, 2002). Sin embargo, dado el carácter híbrido de toda cultura escolar, coexisten en ella elementos del pasado que son resignificados en la actualidad. Aún existen resabios de la separación entre el aprendizaje de la lectura y de la escritura propios de finales del siglo XIX, cuando la escritura era una prerrogativa de la corporación de artesanos o de eclesiásticos: en la escuela se enseña más a leer que a escribir, una cuestión que se refuerza con los discursos sobre la crisis de la lectura, que opacan a la escritura. En gran medida, esto se replica en la historia escolar.

Desde la consideración de esta perspectiva propia de la historia cultural asociada a la cultura escolar, este artículo busca responder a las preguntas ¿Qué se propone escribir en la historia como disciplina escolar?, ¿con qué sentidos se hace?, ¿cómo conviven e interactúan las escrituras en soportes papel y digital? y ¿en qué medida se están modificando las prácticas de escritura en la enseñanza de la Historia en las escuelas medias a partir de la cultura digital? Estos interrogantes son parte de un trabajo mayor, la tesis doctoral *Enseñar a leer y escribir en Historia hoy: los cambios escolares en un contexto de transición cultural* (2021) que analiza las prácticas de lectura y escritura en el contexto actual en la historia escolar en la escuela media⁴. Basada en una metodología cualitativa alineada al paradigma interpretativo, esta pesquisa desarrolló una estrategia de investigación asociada al estudio de casos y a variadas técnicas de recolección de datos. Por un lado, un primer acercamiento a las prácticas de enseñanza de la lectura a través de la realización de una encuesta semicerrada de carácter exploratorio y sin características probabilísticas realizada, en la mayoría de los casos, de manera personal y conversacional a 100 profesores, 60 de escuelas públicas y 40 de privadas. Por otro lado, la selección de seis estudios de casos de profesores/as de historia siempre de 3er año de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, tres de gestión pública y tres, de privada, a quienes observé en 56 escenas de aula y realicé entrevistas en profundidad y cuyas carpetas de estudiantes analicé entre 2017 y 2018.

³ Los cuidados que demandaba la limpieza de las plumas y los altos costos de las tintas y el papel hacían de la escritura una actividad profesional y demoraban su enseñanza.

⁴ Esta tesis fue dirigida por la Dra. Silvia Finocchio en el marco del Doctorado con orientación en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Si en una mirada panorámica se puede asegurar que la escuela desarrolla las prácticas de lectura con mayor alcance y profundidad que las de escritura, el campo de la investigación académica repite este recorrido. En **Brasil**, Helenice Rocha (2008) analiza desde un enfoque etnográfico los límites de la escritura de esquemas de ideas o nociones asociadas a las explicaciones docentes en el aula, escritura que suelen replicar los estudiantes en cuadernos o carpetas. En un trabajo posterior, esta misma autora examina dos casos de profesoras que representan dos modelos contrastantes alrededor de las expectativas acerca de la adquisición de saberes letrados por parte de sus alumnos de Enseñanza Fundamental, entre la copia y la producción autoral (Rocha 2010). A su vez, desde las contribuciones de la psicolingüística y haciendo foco en los conceptos de escritura y consciencia histórica María Lima (2009) estudia la concepción de escritura que transmiten los libros de texto y las aulas de historia. Subraya la existencia de una escritura centrada en la repetición de información, escolarizada, descontextualizada y únicamente destinada a los y las profesores, todos aspectos reforzados por los libros de texto. Para contrarrestar esta tendencia propone revisar los vínculos entre lecturas, escritura y reescritura a partir de la consideración de la lengua escrita y la consciencia histórica como objetos asociados. Posteriormente, y desde una perspectiva teórico-metodológica similar que hibrida las teorías de la enunciación y la enseñanza de la historia, María Aparecida Lima dos Santos (2015) indaga la intrínseca relación entre cómo y qué se escribe en la historia escolar a partir de un estudio de caso. La autora advierte sobre los riesgos de considerar las escrituras de los niños como parte constitutiva de los dispositivos de evaluación sin atender a los procesos de escritura propios de la disciplina. Nilton Pereira y Bruno Chepp (2018) identifican la escritura de respuestas a preguntas de identificación de información cuyos textos fuente son los libros de texto, los documentales o las imágenes como escritura prototípica de la historia escolar. En **Chile**, Rodrigo Henríquez, Andrés Carmona y Alem Quinteros (2018) estudian los procesos de apropiación gradual del lenguaje abstracto de la historia estudiantes de octavo grado de Educación Básica a través de los aportes de la lingüística sistémica funcional. Este trabajo establece un modelo de etapas de dicho proceso pero sin interrogarse por las prácticas de enseñanza ni el contexto escolar que las dificulta o las promueve. En **México**, Sebastián Pla (2005) pesquisa el uso de la escritura de la historia por parte de expertos-profesionales y novatos-estudiantes. Concluye que la escritura de textos narrativos facilitan el ordenamiento temporal por parte de los estudiantes y son útiles para comprender y desarrollar la causalidad histórica pero, a su vez, resultan insuficientes para el desarrollo de la explicación histórica. En **Argentina** y desde la articulación de aportes teóricos de muy diferentes disciplinas como las psicologías cognitiva, cultural y sociocultural, la perspectiva constructivista, la epistemología de la historia y utilizando herramientas metodológicas provenientes de la psicología como las entrevistas clínico didácticas, Beatriz Aisenberg estudian el funcionamiento de situaciones didácticas de escritura en el marco de secuencias específicamente diseñadas para la enseñanza de contenidos históricos en la escuela primaria. En un trabajo pionero, Aisenberg (2005) analiza el papel crucial que desarrollan las consignas como mediadoras de la interacción de los alumnos con los textos históricos ofrecidas por los docentes y destaca las limitaciones de microcuestionarios que tienden a la “identificación-reproducción” de pequeñas dosis de información en un texto fuente, para las

cuales propone consignas alternativas. En trabajos posteriores, Aisenberg-Lerner (2008) y Mirta Torres-Alina Larramendy (2009) examinan por un lado, algunas condiciones didácticas de las situaciones de escritura para aprender como la co-construcción de la consigna de escritura y la articulación entre forma y contenido de los textos en las interacciones docente-alumnos durante el proceso de revisión de producciones escritas sobre temas de Historia y, por otro, la complejidad del aula como contexto de producción con su diversidad de lógicas y tensiones. Por otro lado, Liliana Cohen y Alina Larramendy (2011, 111-112) analizan las condiciones de las situaciones de escritura que favorecen el aprendizaje de los contenidos históricos y promueven la “autoría” de los textos. Lo hacen examinando las diversas modalidades de interacción en el proceso de texturización de escritos históricos protagonizadas por parejas o tríos de alumnos en aulas de la escuela primaria. Este trabajo pone la mirada en procesos menos conocidos de la producción de los estudiantes y la incidencia de los docentes e incluye el análisis de las producciones finales de los niños y niñas. Al final, las autoras se preguntan: “¿Habrá que considerar que, al escribir para aprender, lo sustancial no está en el texto final sino en los intercambios, las revisiones, en el potencial epistémico de ‘estar escribiendo’ e interactuando para escribir?, ¿habrá que prever momentos en los que se priorice ya sea el proceso de elaboración, ya sea la revisión de lo que ‘queda escrito’ en el texto?”, entre otras valiosas preguntas que motorizarán investigaciones posteriores. A su vez, Larramendy (2016) estudia la perspectiva de los alumnos-autores acerca de sus escrituras, una vez producidas, considerando tanto los contenidos cristalizados en la producción como el proceso productivo en el que estuvieron involucrados. Para ello, en este primer trabajo, presenta los aportes conceptuales en la consideración de la función epistémica de la escritura provenientes de diferentes marcos disciplinares. En un trabajo posterior, Larramendy (2016) avanza en el análisis de los aportes desarrollados por Didier Carou en Francia al estudio de las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento histórico en la escuela en general y la enseñanza de la historia en particular. Desde la historia de la escritura, la sociología de la lectura, la etnografía de la lectura y la etnografía escolar, Virginia Cuesta (2015) analiza los límites y posibilidades de ejercicios empáticos de recreación de contextos históricos realizados por estudiantes pertenecientes a diversos contextos escolares. De modo más reciente, Vanesa Gregorini y Virginia Cuesta (2019) analizan las prácticas frecuentes de lectura y escritura, subrayando la importancia del resumen de textos como uno de los ejercicios de escritura más habituales en el aula de historia de la escuela secundaria. Centrando el análisis en las carpetas como fuentes, por un lado, Viviana Pappier (2006) subraya la persistente presencia de cuestionarios, cuadros sinópticos, resúmenes, crucigramas o producciones de mapas y mapas conceptuales en las carpetas de clase de Ciencias Sociales de alumnos de séptimo año de la EGB en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires relevadas en 2002. Por otro lado, Paula Gonzalez (2017) acentúa las variaciones en las continuidades en las actividades de escritura propuestas a los y las estudiantes: los cuestionarios en modalidad microcuestionarios pero con contenidos de historia social, la producción de líneas de tiempo, dibujos y esquemas con algunos sentidos renovados y la persistencia de informes, monografías, resúmenes articulados con tipos textuales diversos como los narrativos, explicativos, descriptivos y argumentativos en la historia escolar.

Asimismo, los estudios sobre los vínculos entre cultura digital, escritura y enseñanza en general y de la Historia en particular son escasos. En **Brasil**, desde el campo de la didáctica de la historia, Alexia Padua Franco y Cintia de Oliveira Martins (2016), estudian nuevas escrituras en la historia escolar a través del análisis de la composición, publicación y comentario de producciones audiovisuales escolares en YouTube. En la Argentina, desde el campo de la didáctica de la lengua y en el marco de una investigación que hace foco en los procesos cognitivos que desarrollan los alumnos al desplegar lecturas y escrituras para estudiar entre las pantallas y el papel, Flora Perelman (2010) analiza una experiencia de producción de un hipertexto sobre las causas de la Revolución de Mayo con niños de quinto grado de primaria. Gabriela Carnevale y Pablo Romeo (2013) examina diversas escenas escolares de escrituras de la historia que, asociadas con la práctica del *copy paste*, generan incomodidad entre profesores/as.

En síntesis, estos estudios avanzan en el análisis de diversas escrituras de las clases de Historia: el uso y la apropiación escrituras de esquemas en el desarrollo de una clase para el docente y los estudiantes, las propuestas de escritura de los libros de texto, los sentidos de las consignas de escritura, las diferencias entre los textos históricos producidos por escritores expertos y novatos, las potencialidades de los ejercicios de empatía histórica, el lugar preponderante de los cuestionarios, las producciones escritas de los estudiantes en cuadernos y carpetas de diferentes contextos, la producción de audiovisuales, el problema del copy paste en la elaboración de escrituras digitales o las decisiones de los niños en la escritura de textos históricos o de hipertextos en la escuela primaria. Queda pendiente estudiar, entre muchas otras cuestiones, los sentidos que los y las profesores/as le imponen a las diversas escrituras. También, cuáles son las continuidades, los cambios y las nuevas combinaciones de las prácticas de enseñanza de la escritura en el actual contexto de conversión (Doueihi 2010) y convergencia digital (Jenkins 2008), tal como veremos a continuación.

ENTRE LA TRADICION Y EL CAMBIO LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA MANUSCRITAS

En el primer tercio del siglo XIX, se produce un importante acontecimiento en el avance de la alfabetización escolar, la generalización del uso escolar de cuadernos producto de la disminución de los costos del papel y la industrialización de su producción. A diferencia de los libros de texto, los cuadernos representan la parte menos costosa de los materiales escolares y en general están disponibles para niños y jóvenes de todos los sectores sociales. En Argentina, esto es posible a partir de la década de 1870, con la creación de las primeras fábricas de producción de papel.

Los cuadernos primero y las carpetas⁵ después son los soportes de la escritura y sistematización de los saberes escolares casi únicas de la enseñanza hasta hace pocos años. Constituyen el lugar de apuntalamiento de los ejercicios escritos, un espacio de producción reglada o sujeta al quehacer escolar, “el pequeño teatro del saber escolar”. Escritas de puño y letra por los y las estudiantes, principales productores de las carpetas, estos objetos personales dejan poco espacio para el aspecto subjetivo de cada uno de ellos. Son más bien soporte de “escrituras ordinarias”, asociadas con la rutina de las ocupaciones cotidianas como la enseñanza y el aprendizaje escolar, “netamente opuestas a los escritos prestigiosos realizados con voluntad de hacer una ‘obra’ autenticada por la forma o el nombre del autor y destinada, si es posible, a ser impresas” (Viñao 1996, 62-63). Las prácticas y usos de lo escrito en el medio escolar (asociadas también a la lectura) tienen una especificidad en las diversas disciplinas escolares y forman parte de la “economía de trabajo” que articula el “hacer” de los alumnos con el “hacer hacer” de los profesores, en términos de Chartier (2002). Es por esto que estudiar los cambios en las prácticas de escritura de la historia como disciplina escolar me implicó considerar el lugar de las memorias docentes como punto de partida. Es decir, reconstruir la historia de estas prácticas de escritura en que se inscriben las prácticas actuales de los y las profesores/as.

Informes oficiales, fuentes normativas (legislativas y curriculares), libros de texto, observaciones de clases, carpetas de estudiantes de las clases observadas y entrevistas en profundidad⁶ constituyen valiosas fuentes para reconstruir la historia de las prácticas de escritura en la enseñanza de la historia.

En sus lecciones de *Metodología Especial* que desde 1906 Víctor Mercante propone los cuestionarios con preguntas descriptivas y también explicativas como método para estudiar y conocer. Apenas tres años después, Ricardo Rojas sostiene en *La restauración nacionalista*. Informe sobre Educación de 1909,⁷ que un buen relato de temas históricos en un texto escolar debe complementarse con cuestionarios. Para 1910, el *Manual de la Historia Argentina* de Vicente Fidel López “fue concebido siguiendo un modelo genético, estructurado en ocho lecciones con estilo narrativo. Al final de cada capítulo, el autor incluía un ‘cuestionario’ para el repaso que obra de ayudamemoria” (Saab; Suarez 1998, 64). Esos tiempos de predominio del verbalismo y el memorismo en el código disciplinar de la historia escolar, el cuestionario – reproducido en los primeros textos escolares del modelo textual – se impone como ejercicio prototípico (Aisenberg 2012) de la disciplina.

⁵ Tal como propone Doueiri (2010) para el caso del concepto de “página” propio de la cultura impresa y “página web”, “carpeta” también es el nombre que adquiere la “carpeta de archivos” o directorio en informática.

⁶ Esta articulación de fuentes permite una reconstrucción de las prácticas que en soledad los textos escolares o las carpetas no pueden ofrecer: información sobre las prácticas de mediación de los textos, de la lectura, la escritura y la oralidad propias de la cultura escolar.

⁷ Este libro, editado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, es parte de una investigación promovida por un decreto del entonces presidente José Figueroa Alcorta con el propósito de estudiar las concepciones de la enseñanza de la historia en países europeos.

A su vez, los diseños curriculares ofrecen a los y las docentes objetivos generales y actividades de escritura concretas que orientaron la práctica docente en la enseñanza de la historia a lo largo de los siglos XX y XXI. El *Programa de Historia para los colegios nacionales de 1910* es solo un pormenorizado listado de contenidos disciplinares sin referencias a actividades. El *Programa de estudios de la asignatura Historia de 1956*, ya prescribe la realización de “Trabajos Prácticos” en los cuales se incluya “la respuesta a sencillos cuestionarios que estimulen en el alumno la investigación en los textos corrientes [...] los trabajos de cartografía histórica [...] y los comentarios escritos sobre lecturas de trozos selectos”. En los *Contenidos mínimos del Ciclo Básico de 1979* se adicionan el comentario de fuentes documentales y de bibliografía, también el comentario y redacción de informes a partir de fuentes escritas y visuales y la confección de fichas y de listas cronológicas y cuadros sincrónicos. Las *Guías programáticas de la asignatura Historia para segundo y tercer año* de 1980, creadas bajo la Resolución 1780 del Ministerio de Cultura y Educación, plantean la necesidad que el y la alumno/a “exprese correcta y sintéticamente los conocimientos fundamentales en forma oral, escrita, sinóptica, cartográfica y gráfica”, subrayando la producción de escrituras de estudio como el “informe – oral o escrito – al término de una investigación, visita, lectura, etc.”. Continuidades y cambios se evidencian poco más de una década después en los *Contenidos Básicos Comunes para la EGB 1995*. En el marco de la inclusión de un nuevo tipo de contenidos, los procedimentales, se determina enseñar la formulación de preguntas y de explicaciones provisionales, el diseño y evaluación de proyectos y/o tareas de indagación, la selección y el tratamiento de la información, el análisis y la interpretación de procesos y fenómenos sociales y la comunicación oral o escrita a través del uso de conceptos específicos del área y el despliegue de dos géneros principales, la monografía – ya prescripta en fuentes normativas anteriores, y los informes de investigación.

Los libros de texto, a su vez, evidencian la constante inclusión de preguntas escritas o cuestionarios, una actividad de escritura, asociada a la lectura, que se convierte en costumbre didáctica (Aisenberg 2012). Para Alfredo Grosso, profesor normal y autor de numerosos libros de texto, los cuestionarios son considerados instrumentos principales, tanto para exigir el estudio a los alumnos como para organizar y motivar el trabajo áulico. Así lo evidencia en “Dos palabras”, el breve epílogo de su libro de texto destinado a docentes:

Entre los diversos ejercicios que pueden practicarse, para dar variedad a la enseñanza, consideramos de excelentes resultados el de mandar hacer a los alumnos un cuestionario de lección, limitado a las interrogaciones. La lectura de las preguntas, hechas por los mismos alumnos en la clase a las cuales deben contestar otros, es un ejercicio de excelentes resultados que puede adoptarse con cierta frecuencia. La obligación de presentar el cuestionario obligará a los alumnos, casi a pesar suyo a estudiar la lección. (Grosso 1930, 199).

Los y las profesores/as adaptaban este conjunto de prácticas que los libros históricamente instituían.⁸ En libros emblemáticos como los de Ibáñez, se advierte que solo las ediciones más antiguas incluyen cuestionarios en el final de los capítulos, mientras que las más nuevas agregan “trabajos prácticos” con propuestas de escritura de monografías – con consignas asociadas con el desarrollo de un tema, típico de la cultura escolar de diversos niveles – y cuadros sinópticos. En 1981 el libro *Historia 3. Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo* de Marta Etchart, Martha Douzón y María Rabini evidencia una ampliación de los objetos de escritura aunque el cuestionario continúa prevaleciendo. Se propone la lectura de documentos, ilustraciones y gráficos siempre seguidos de un cuestionario: “Lea/observe/interprete y responda”, señalan las consignas. También, ejercicios de “unir con flechas” la respuesta correcta, transcribir y completar oraciones, elaborar croquis y mapas, completar líneas de tiempo, elaborar cuadros y, en solo dos ocasiones, escribir una monografía y una biografía. En tiempos más recientes como los de la reforma educativa de la década de 1990, los cuestionarios persisten en los libros de texto, con más preguntas de tono explicativo, al tiempo que se incluyen algunas actividades de escritura más novedosas próximas a consignas de invención (Finocchio 2011) como los ejercicios de empatía o la escritura de otros géneros y lenguajes como la historieta ó el guión de un documental, dos ejemplos más excepcionales que pueden observarse en el emblemático libro *Historia 3*, de Anibal Jáuregui, Alba González, Raúl Fradkin y Silvia Jáuregui (Coord.) editado en 1990 por Editorial Santillana.⁹

Las observaciones de clases a los seis casos de profesores/as, el análisis de las carpetas pertenecientes a sus estudiantes de tercer año¹⁰ y las entrevistas en profundidad me permitieron identificar un conjunto de escrituras manuscritas cotidianas y ordinarias en la enseñanza de la historia. Se trata de escritos escolares pertenecientes en su mayoría a lo que Adriana Silvestri (1998) llama “género conceptual”¹¹ en los cuales el contenido se convierte en objeto de conocimiento y sostiene un registro formal: en mayor medida, respuestas a preguntas de cuestionarios, líneas de tiempo y periodizaciones, cuadros sinópticos y cuadros comparativos, definiciones, resúmenes y, en menor medida, completamiento de oraciones y de acrósticos y orientaciones para el trabajo escolar, entre los registros

⁸ Las revistas educativas podrían considerarse fuentes complementarias y casi inexploradas para reconstruir las propuestas de escritura en la enseñanza de la historia. Cf. Finocchio (2007).

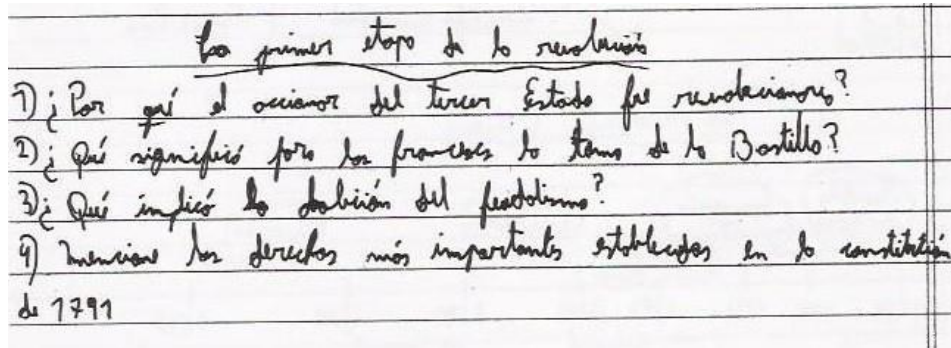
⁹ Este libro marca en Argentina una diversidad de cambios: el desplazamiento del género enciclopedia al de unidad didáctica, la inauguración de una nueva estética comunicacional dando origen a la segunda generación de libros de texto que luego se masificaría y el ingreso de historiadores académicos en su producción luego de un largo distanciamiento entre la historia académica y la historia escolar.

¹⁰ Cabe aclarar que en una misma aula se han encontrado carpetas muy diversas, algunas con escrituras propias destinadas al estudio de la materia y otras, en gran medida escuetas e incompletas. A su vez, en estas conviven escrituras manuscritas en las hojas de carpeta y en fotocopias de materiales impresos a completar, en mayor medida producidos por los y las profesores/as como por ejemplo guías de estudio, trabajos prácticos o evaluaciones.

¹¹ Silvestri (1998, 16) define a los géneros propios de la tarea educativa como “formas del lenguaje que permiten llevar a cabo las operaciones comunicativas y cognitivas específicas de la actividad institucional de enseñanza y aprendizaje”. Señala también que estos géneros comparten rasgos con el discurso científico ya que ambos trabajan con la transmisión y la construcción del conocimiento.

sobre lo trabajado en clase, trabajos prácticos y evaluaciones. Asimismo, la prácticas de enseñanza de la escritura propuestas por los y las profesores/as predominan los sentidos asociados con:

a) *proponer escribir para orientar y controlar la lectura.* Se trata de escrituras asociadas con la lectura pensadas por los y las profesores/as como andamiaje en la lectura de los textos. Combinan claves interrogativas descriptivas y explicativas vinculadas con las perspectivas historiográfica y didáctica de los profesores observados. Con frecuencia, reproducen la tradición de los microcuestionarios de “identificación-reproducción” de pequeñas dosis de información en un texto fuente. Es el caso del cuestionario propuesto también por la profesora Cintia:



Subtitular: Carpeta de un estudiante de la profesora Cintia, 2018.

Estos cuestionarios privilegian el aprendizaje del contenido histórico sobre las estrategias para abordar los textos. Son menos habituales las consignas de tipo analíticas esto es, consignas con una formulación similar a las de descomposición pero con un sentido totalmente diferente por el modo y el momento en que se plantean. Se trata de especificaciones referidas a un pasaje específico del texto y requieren una lectura global previa del mismo (Aisenberg 2013), tal como puede verse en el siguiente ejemplo incluido en un trabajo práctico:

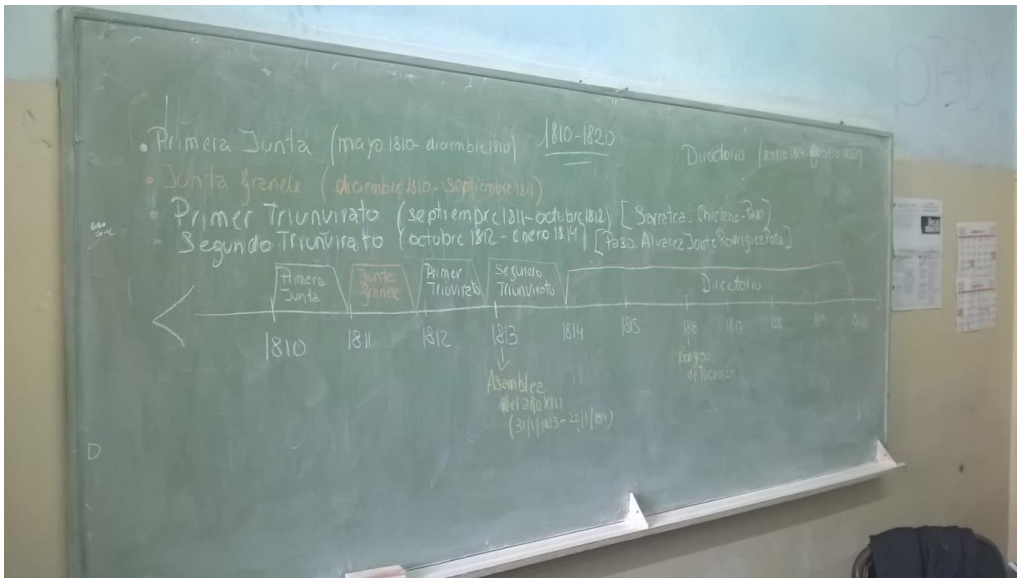
6. ¿Por qué la autora afirma que en la Constitución de 1791 “quedaba claro que la ‘igualdad’ de los hombres que había proclamado la revolución era igualdad civil ante la ley, pero no implicaba en absoluto igualdad política”?

Subtitular: Carpeta de estudiante de profesora Pilar, 2017.

En variadas ocasiones las clases también se estructuran con base en las respuestas a las preguntas realizadas por los estudiantes como parte de una tarea en el hogar. Para Merchán Iglesias (2005) la realización de estos ejercicios constituye tiene dos funciones principales, la de repaso y la de calificación. En gran medida, estas propuestas de escribir para orientar y controlar la lectura convierten a la escritura en instrumento para leer.

b) *proponer escribir para estructurar el conocimiento de un tema.* Según Anne-Marie Chartier (2009, 9), existen escrituras indisociables de determinadas disciplinas escolares. Es así que la “representación de las disciplinas estaba ligada tanto a las formas como a los contenidos de los ejercicios practicados”. En la historia escolar, estas escrituras son las líneas de tiempo o cronologías y las periodizaciones, dos elementos del tiempo histórico que estructuran el conocimiento histórico. Los y las profesores/as escriben cronologías y periodizaciones en el pizarrón (a veces usando diversos colores) o las ofrecen como lectura en pantallas para presentar un tema o para explicar sus avances, haciendo hincapié en hechos, procesos, cambios y continuidades, tal como puede observarse en la siguiente presentación del tema Revolución de Mayo:

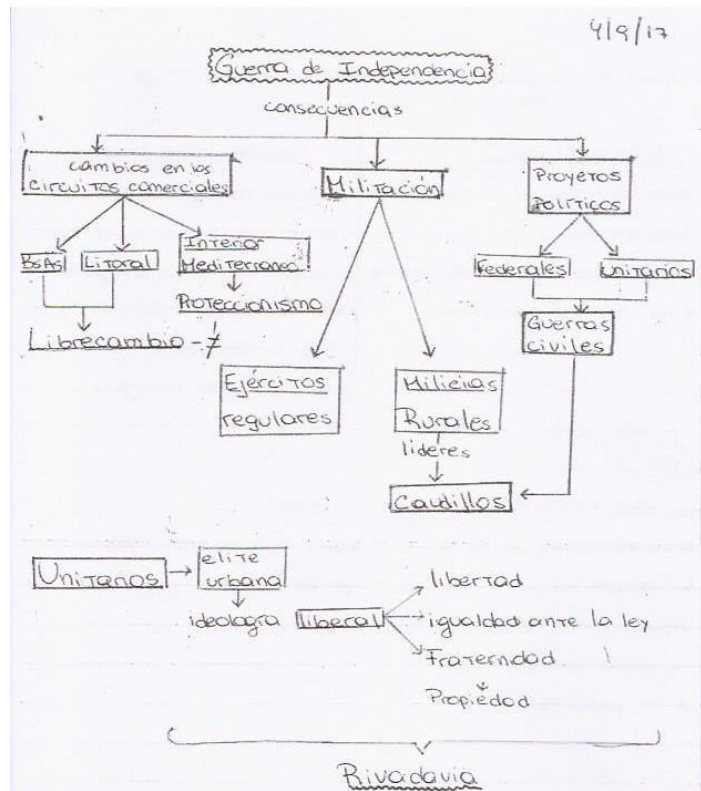
La profesora escribe una línea de tiempo con distintos colores de tiza en el pizarrón. Se produce una discusión respecto de la fecha en que gobernó el Triunvirato. La profesora propone revisar el dato en Internet. Dice que ni ella recuerda con exactitud las fechas. “Lo importante es que esto (señalando la línea de tiempo) nos sirva para pensar”, señala. La profesora avanza en la explicación y sintetiza los objetivos de la Asamblea del año XIII. Pregunta si esta asamblea cumplió o no sus objetivos. Ante la ausencia de respuestas de los alumnos, pregunta ¿qué festejamos el año pasado?, refiriéndose al bicentenario de la Declaración de la Independencia en 1816. Luego, la profesora le propone a los chicos que saquen una foto de la línea de tiempo para compartirla con los estudiantes que están ausentes. La profesora insiste sobre las preguntas en torno de la línea de tiempo. Se las hace leer a los chicos y pregunta ¿por qué el poder queda cada vez más en menos manos? Este dato no aparece en la línea de tiempo de modo explícito, implica una lectura de la línea de tiempo y la elaboración de conclusiones.



Subtitular: *La profesora continúa explicando los hechos y procesos a partir de la información que provee o que agrega a la línea de tiempo (Nota de observadora, 23 de junio de 2017).*

Dado su carácter organizativo del contenido histórico, la línea de tiempo es el soporte de la presentación del período por estudiar y de las explicaciones por parte de la profesora.

c) *proponer escribir para guardar memoria de lo enseñado.* Cuadros sinópticos, cuadros comparativos, definiciones y notas son escrituras que buscan guardar memoria¹² de lo enseñado en una clase. Copiadas en mayor medida del pizarrón estas escrituras son, por tanto, colectivas y reproducen la explicación de conceptos específicos del área, tal como puede verse en el siguiente ejemplo:



Subtitular: Carpeta de un estudiante, 2017.

Aquí es muy importante considerar las limitaciones de las carpetas como única fuente de reconstrucción de las prácticas de escritura de la historia escolar. Esta copia del pizarrón puede resultar sólo una reproducción de una producción del docente para organizar el tema a enseñar o lo escrito por el docente en el pizarrón de escritura a partir de la producción colectiva y el diálogo con sus estudiantes, una diferencia significativa en el sentido de la producción, en la

¹² Se plantea “guardar memoria de lo enseñado” y no “de lo aprendido” por dos razones. La primera, asociada con la idea de que enseñanza y aprendizaje no son un binomio, sino que no toda enseñanza implica un aprendizaje y viceversa. La segunda, teniendo en cuenta que esta investigación se centra en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

concepción de enseñanza, en la práctica de aula y en el trabajo intelectual que despliegan los estudiantes en relación con contenidos enseñados.

En menor medida, entre las escrituras para producir memoria de lo enseñado, también se hallaron notas de las explicaciones docentes o de las conversaciones surgidas de la clase, elaboradas por los propios de los estudiantes.

d) *proponer escribir para organizar la información.* Los cuadros comparativos son un tipo de escritura que los y las profesores/as solicitan a sus estudiantes para organizar la información. Se trata de cuadros de “doble entrada” que incluyen criterios de comparación. Los estudiantes deben completarlos a medida que obtienen información, ordenándola y sistematizándola de una forma visual y práctica, tal como puede verse en el siguiente ejemplo:

Causas	Ejemplos	Descripción
Externas	<ul style="list-style-type: none"> * Reformas Borbónicas * Invasiones Inglesas * Guerras Napoleónicas 	
América	<ul style="list-style-type: none"> * Revueltas Indígenas * Conflicto con la Junta Central y América * Reformas Borbónicas 	
Europeas	<ul style="list-style-type: none"> * Invasiones Inglesas * Desigualdad Social 	
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> * Invasiones Inglesas * Guerras como Uruguay * Reformas Borbónicas * Guerras Napoleónicas 	
Económicas	<ul style="list-style-type: none"> * Reformas Borbónicas 	
Culturales	<ul style="list-style-type: none"> * Moda * Revueltas Indígenas 	

Subtitular: Carpeta de un estudiante, 2018.

En algunos casos, estos cuadros son simplemente organizadores de información que también podría presentarse como un cuadro sinóptico. En otros, se proponen como una escritura que organiza la información para convertirse en material de estudio.

e) *proponer escribir para reestructurar el conocimiento.* Incluye propuestas de escritura de más largo aliento en exámenes escritos o trabajos prácticos, con consignas de escritura de distintos géneros, en particular géneros escolares, y diversos tipos textuales (narrativo, expositivo o explicativo, descriptivo y argumentativo). Se destacan las consignas de escritura que proponen ejercicios de empatía histórica, es decir, aquellas que procuran reconstruir el punto de vista propio o probable de los agentes históricos, la vida de hombres y mujeres de carne y hueso, entendiendo los motivos personales de las decisiones y acciones concretas del pasado como consecuencia del sentir y concebir social de una época o las diferentes formas de vida, concepciones del mundo o sistema de creencias. Por ejemplo,

B. Imaginen que asumen el lugar de un miembro de la sociedad virreinal: joven criollo de la capital, comerciante peninsular, oficial de las milicias porteñas o hacendado del interior. Analicen el impacto que le produciría la noticia de la destitución del virrey y la formación de la Junta. A partir de ello, elaboren una carta en la que sintetice sus impresiones su posición fundamentada ante el movimiento revolucionario y propongan una solución para superar la crisis institucional. (3 puntos)

Subtitular: *Consigna de evaluación propuesta por la profesora Gabriela.*

Estas escrituras propician operaciones cognitivas que se proponen la transformación de los conocimientos que traen los estudiantes y la generación de nuevos saberes.¹³

f) *proponer escribir para orientar el trabajo escolar.* Se trata de escrituras vinculadas con los materiales para adquirir en la fotocopiadora o los ejercicios para realizar como tarea para diversas fechas. En una sola carpeta, de estudiantes de la profesora Pilar se han detectado “Claves para la evaluación” como “direrenciar las causas de la Revolución de Mayo y relacionarlas”, entre otras orientaciones para preparar a sus estudiantes para la evaluación.

g) *proponer escribir para evaluar los aprendizajes.* Las pruebas escritas no siempre son guardadas por los estudiantes en las carpetas observadas. Sin embargo, su acotada indagación indica que la mayoría de las escrituras corregidas (con algunos interrogantes, comentarios como “incompleto”, “vistos” o sólo indicación de nota numérica) son exámenes. Es que la evaluación es uno de los usos habituales de la escritura en la historia escolar (Aisenberg 2012). Esto es lo que más se reconoce en las voces los profesores observados, cuando se les pregunta: “¿Qué proponés escribir y por qué te parece importante que escriban en Historia?”. Por ejemplo, el profesor Pablo duda sobre esta como instancia principal para hacerlo:

¹³ Ante estas propuestas de escritura resulta importante considerar, como sostiene Domínguez (1986, 3), que “conceptos y empatía son imprescindibles para comprender los hechos humanos del pasado, y ambos deben figurar como objetivos educativos importantes para desarrollar en el alumno la comprensión del pasado”. Esto es no alcanza con poseer una disposición afectiva o mental, es necesario contar además con las herramientas y el aparato conceptual adecuado para lograr la comprensión para reconstruir el sentido social atribuible a las acciones de los hombres y mujeres en el pasado (González; Massone 2001).

Me parece, a ver... Uso distintas técnicas, a veces en las evaluaciones les pongo palabras o conceptos sueltos donde ellos tienen que armar un proceso. Eso, generalmente, **lo hago en las evaluaciones como una instancia final integradora de todos los temas** y, sobre todo, de un proceso.

(Entrevista realizada el 24 de abril de 2018).

Donde más escriben los chicos es en la prueba. Escriben a veces mucho, y bien. Creo que eso debería, por ahí, ampliarlo a otros momentos, pero por lo pronto lo que lo hago es solamente en la prueba. Cuando les pido una explicación larga y la hacen larga algunos, y algunos no. Creo que ese es el gran tema.

(Entrevista realizada el 20 de marzo de 2019).

Consciente de que es un espacio de escritura importante, este profesor incluye “recomendaciones sobre la escritura” en el encabezado de algunas evaluaciones en las que propone armar esquemas en borrador o contemplar la caligrafía, la ortografía y la prolijidad. En general, las consignas de las evaluaciones replican las consignas ya trabajadas en los trabajos prácticos, con mayor énfasis en los cuestionarios con preguntas descriptivas y explicativas.

Por último, cabe subrayar que casi todas las escrituras manuscritas observadas en las carpetas tienen al docente como destinatario principal. Veamos ahora qué continuidades, cambios y mixturas ofrecen las escrituras digitales.

ENTRE LA TRADICION Y EL CAMBIO LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA DIGITALES

Entre la *conversión digital* (Doueiri 2010), una mudanza de enorme magnitud que “impregna, e incluso define, una nueva vida cotidiana, marcada por los nuevos principios activos, que gestionan nuestra presencia, nuestras comunicaciones, nuestra manera de percibir y de representarnos tanto a nosotros mismos como a los demás” (Doueiri 2010, 88), y la *convergencia digital* (Jenkins 2008), “el flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas” (Jenkins 2008, 14). Se trata de un proceso de transformación que describe una multiplicidad de cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales, los dos primeros asociadas con el procesamiento, almacenamiento, difusión y recepción de contenidos a través de múltiples plataformas y la cooperación entre diversas industrias mediáticas como la radio, la televisión, la música, las noticias, los libros, las revistas en Internet y los dos segundas, con el comportamiento migratorio de las audiencias, dispuestas a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos. Hoy una misma información puede desplegarse en una narrativa transmedia a partir flujo convergente de plataformas de video, escritas, animadas, gráficas, auditivas, audiovisuales para diversos dispositivos y promueve la participación en redes sociales, foros, entre otras comunidades. Estas transformaciones modifican tanto la producción y el consumo de diversos artefactos culturales, como las profesiones vinculadas con la lectura y la escritura. También, las prácticas de lectura y escritura en la cultura escolar y en la historia como disciplina escolar, entre las decisiones de

las conducciones educativas en nuestro país como el relanzamiento, en 2003, del portal Educ.ar, la creación del Canal Encuentro en 2005, la inclusión de los contenidos de la cultura contemporánea en la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 de 2006,¹⁴ la creación del Programa Conectar Igualdad en 2010 y su homónimo, para niños de escuelas primarias en la Ciudad de Buenos Aires, el Plan Sarmiento, la creación de INCAA TV y del canal público infantil y educativo Paka Paka en 2010 y la creación de la plataforma Contenidos Digitales Abiertos (CDA), en 2013 sumados a unas pocas iniciativas privadas (de editoriales o colectivos docentes) y las cotidianas decisiones de las escuelas y los docentes a partir del uso y apropiación de pdfs, documentales, microvideos, páginas web, Wikipedia, e-books y podcast, entre otros materiales digitales recomendados en papel y pantallas.

El uso de teclados, la exteriorización de las diversas operaciones propias de los escritores maduros que permiten los procesadores de palabras, las facilidades del corte y pegue, la escritura en diversos lenguajes a través de distintos software y programas o la construcción comunitaria del conocimiento a partir de las colaboraciones en Wikipedia que desafía el concepto moderno de autor son algunos de los diversos elementos de escritura que ofrecen las pantallas como objeto de escritura. También, la creación de renovados modos de decir propios de la materialidad del código digital, a partir de los diversos componentes multimodales de los textos electrónicos como palabras, sonidos, imágenes, animaciones, elementos de diseño, participación cinestésica y software reunidos en diversas “capas” a modo de hipertextos en los que se cruzan diferentes medios y géneros (Hayle 2002).¹⁵ En la cultura digital un medio no reemplaza a otro, sino que coexisten y evolucionan de manera conjunta hasta generar un proceso de mediamorfosis. Un ejemplo es la plataforma YouTube. Nacida como una alternativa a la televisión, The Tube – la tele – que se convirtió en YouTube (Varela 2014, 274), pasa luego – en sociedad con Google – a arrastrar a la televisión al ecosistema de medios conectivos a partir de 2011 (van Dijck 2016) al tiempo que sostuvo algunas características de una Red social como registrarse como usuario y crear un canal, invitar a otros usuarios a suscribirse, escribir comentarios sobre los videos, votarlos o compartirlos en correos o Redes como Facebook, entre otras. También la cultura digital crea “nuevas formas de redacción y publicación adaptadas a la convergencia de las tecnologías y las prácticas digitales” (Doueihi 2010, 87) y de este modo da origen a nuevos géneros discursivos, algunos “transferidos” o adaptados del papel y otros “emergentes” o evolucionados de estos o “autónomos”. Los géneros ya existentes propios de la escritura manuscrito o impresa se transforman como el epistolar, de la carta al e-mail, o dan origen a nuevos géneros nacidos digitales. Los géneros on line reúnen

¹⁴ La Ley N° 26.206 de Educación Nacional en su artículo 30, inciso f) propone como objetivos de la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones “Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación”.

¹⁵ A medida que evolucionan las TICs, van transformándose las definiciones de escritura digital. Mientras en un primer momento se subrayaba la capacidad de la multimodalidad y la hipertextualidad, luego se acentuó la potencialidad de la interconectividad entre los dispositivos y las particularidades que ofrece la Web 2.0.

contenidos de los más diversos, registros descontracturados, formatos más cortos y formato de pirámide invertida en la cual, para evitar el scroll, los textos de origen o “primera capa” incluyen la información principal mientras que los enlaces o “segunda capa” – hipertextualidad mediante –, los detalles. Es importante considerar, a su vez, no sólo la producción sino también las crecientes posibilidades de interacción y publicación en diversos entornos que ofrece la escritura digital. En este contexto de mutaciones cabe preguntarse por el lugar que otorgan los diseños curriculares a las prácticas de enseñanza de escrituras digitales. El marco general de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de 2015 propone la educación digital a través del currículum con escasas especificidades para la historia como disciplina escolar:

Representar información mediante organizadores gráficos hipermediales, como líneas de tiempo, mapas conceptuales, mapas interactivos [...].
 Recolectar, organizar, analizar y comparar datos estadísticos e históricos a través de las TIC (planillas, formularios, hojas de cálculo, tablas) [...].
 Crear relatos históricos virtuales y otros tipos de producciones digitales (*collage* digital, mural interactivo, remixado de imágenes y sonidos) de manera colaborativa.
 Producir relatos y/o documentales utilizando el lenguaje de los nuevos medios utilizando diferentes recursos digitales y formatos.
 Leer y escribir sobre un tema propuesto, a través de imágenes, textos, simulaciones, tanto de modo lineal como multilineal (ME-GCBA 2015a, 134-135).

Pero estas prescripciones no se recuperan en el tramo específico de los contenidos de historia en el cual sólo se hace mención a algunas escrituras clásicas, no necesariamente digitales. Por el contrario, la propuesta didáctica para la implementación del programa Conectar Igualdad “Ciencias Sociales y TIC. Orientaciones para la enseñanza” (Soletic *et al.* 2014, 32) propone el aprovechamiento de los procesadores de texto para favorecer la producción escrita de textos académicos en soporte virtual como por ejemplo el empleo de escrituras colaborativas y simultáneas o de microrrelatos como nuevos géneros propios de las redes sociales.

Más allá de estas prescripciones curriculares, se producen cambios en la escritura de la historia escolar que implican la combinación del manuscrito con lo digital. Atravesados por diversos contextos escolares y en un tiempo de oscilación de las políticas públicas vinculadas con la disminución de la brecha digital como el Programa Conectar Igualdad, los y las profesores/as impulsan escrituras más asociadas a la cultura impresa en la que en su mayoría se formaron: la realización de tareas escritas en procesador de texto y presentación de trabajos en PowerPoint, tal como aseguraron en las encuestas.

El procesador de texto y el PowerPoint, similar al pizarrón, son clásicas herramientas de escritura de las computadoras. El uso del procesador también está asociado con las características socioeconómicas de las escuelas donde los y las profesores/as despliegan su tarea, tal como planteó una profesora de una escuela privada: “Me cuesta exigir que sea en procesador, quién tiene compu y quién puede imprimir”. El uso del PowerPoint supone continuidades y cambios respecto del modelo textual predominante en la escritura escolar: la combinación de texto e imagen en slides o láminas o el despliegue de una escritura multimedial que

convierte a las imágenes en textos sustanciales por derecho propio, con poder de crear su propia narrativa en la historia escolar. De modo excepcional, algunos/as profesores/as especificaron las opciones de generación de propuestas de escritura o reescritura de textos en, y de, Wikipedia.¹⁶ Se trata de una fuente generalmente considerada como material de lectura, una referencia general para el estudio admitida, puesta en duda o desaprobada, más que considerada como espacio de escritura. Asimismo, unos pocos profesores/as sostuvieron promover la producción de presentaciones multimedia, una práctica social de escritura propia de la cultura contemporánea cada vez más posible, no solo por las facilidades técnicas sino también por la existencia del gigantesco archivo de la cultura visual que es Internet. Es así que esta práctica ingresa tímidamente a la escuela e impone ampliar el concepto de escritura para incluir las imágenes fijas y en movimiento, una tendencia que también generó la historia académica al reconsiderar la fotografía y el cine como documentos más “humanos” que permiten alcanzar una “historia viva” o ponerles rostro a diversos actores sociales. Asimismo, los y las profesores/as señalaron las opciones de escritura en un blog o de hipertextos. Muy pocos especificaron el uso de programas como Prezi, Cmap y Padlet o software orientados a la producción de líneas de tiempo.

No todos los y las profesores/as observados promovieron escrituras digitales. En las entrevistas, comparten miradas diversas alrededor del uso del procesador de texto y su importancia. Algunos ponderan su uso, otros lo regulan según los objetivos pedagógicos y otros lo evitan porque lo asocian con las prácticas de “cortar y pegar”. Ante la preocupación por dichas prácticas, algunos aluden a soluciones tecnológicas; otros, a la normativización del tema y otros, a la revisión de sus consignas de escritura.

Estudiar las escrituras digitales propuestas por los y las profesores/as tuvo una limitación: no se contó, en todos los casos, con reproducciones de carpetas digitales. Su reconstrucción se hizo principalmente mediante las consignas propuestas por los y las profesores/as en los materiales impresos y digitales. En estas consignas, predominaron las escrituras con el propósito de reestructurar el conocimiento, generalmente propuestas como cierre de la enseñanza de un tema. Los profesores Pilar, Francisco¹⁷ y Gabriela proponen consignas que buscan la transformación de los conocimientos que el alumno traía y la generación de nuevos saberes, a partir de la consideración de la escritura como un camino para reestructurar el conocimiento. Con ese propósito, desplegaron diversas estrategias: los ejercicios de empatía histórica, las escrituras multimedia –previa producción de guiones– (como el caso de las profesoras Gabriela y Pilar) o la composición de géneros discursivos *on line* o propios de las redes sociales (Ramírez Gelbes, 2018) como crónicas de un blog, posteos de Facebook o memes (caso de los profesores Francisco, Gabriela y Pilar). Comparto aquí un ejemplo de la profesora Pilar en un trabajo práctico de 2017:

¹⁶ Entre los profesores observados, sólo Pablo hizo mención a esta práctica. Planteó que las intervenciones en Wikipedia se habían generado como parte de un proyecto institucional a partir de la visita de la Fundación Wikimedia a su escuela y que ésta era una propuesta que estaba entre sus pendientes.

¹⁷ Es el único caso de profesor que trabaja con propuestas de reescritura de textos.

Diseñen una **presentación animada** sobre la Revolución de Mayo que permita explicar las causas, el desarrollo y las consecuencias de este acontecimiento a un público general. A la hora de pensar el relato y elegir los objetos animados, deben ofrecer una interpretación sobre si fue o no una revolución y qué participación tuvieron los sectores populares en la misma.

Pueden usar la herramienta Powtoon: <https://www.powtoon.com/home/g/es/> o alguna otra que prefieran.

En esta consigna se valorará especialmente que puedan integrar todo lo leído y visto en las partes 1 y 2 del trabajo.

Subtitular: *Profesora Pilar en un trabajo práctico, 2017.*

Estos nuevos géneros emergentes en las escrituras en Historia acentúan un intento de acercamiento entre dos legitimidades, la escolar y la propia de la cultura contemporánea.¹⁸ Es el caso también de la profesora Gabriela, quien en el marco de un trabajo práctico, propone a sus estudiantes:

Escriban un posteo de Facebook considerando que son la opción:

A: Lavalle en el muro de Dorrego antes de fusilarlo.

B: J. M. de Rosas en el muro de Estanislao López antes de enfrentarse con Lavalle y etiquetándolo a Dorrego.

C: Bernardino Rivadavia desde Europa al tanto de todo lo que sucede en su muro.

D: Dorrego antes de morir, sabiendo que lo van a fusilar en muro para todos sus amigos y familia.

(Fragmento de consigna de escritura ofrecida por la profesora Gabriela).

Se trata de una de las propuestas de un trabajo práctico más extenso, y abierta a diversas opciones, inusual en las más generales prácticas regladas de escritura escolares. Escribir para reestructurar el conocimiento se convierte en una práctica que se despliega tanto en escrituras manuscritas como digitales, aunque en ambos casos no resultan predominantes.

UN BALANCE PARA PENSAR EL FUTURO

En la era de la máquina de escribir y la de la pantalla la escritura manuscrita queda relegada. A pesar de ello, este movimiento no es tan intenso ni en la escuela ni en la historia escolar. Sin embargo, los y las profesores/as amplían los objetos y soportes de escritura de sus clases, y protagonizan prácticas híbridas. La gran conversión digital inauguró nuevos soportes de escritura más allá de las carpetas.

Las carpetas son sostén de un conjunto de escrituras ordinarias en la enseñanza de la historia y, también, un espacio de escritura que alude a otros materiales. Incluye escrituras en su mayoría colectivas pertenecientes al “género conceptual” (Silvestri 1998) en las cuales el contenido se convierte en objeto de

¹⁸ También puede pensarse como una estrategia de alfabetización mediática e informacional tal como proponen documentos de organismos internacionales como “Enseñar y aprender con Twitter” producido por Twitter en colaboración con la UNESCO en <https://about.twitter.com/content/dam/about-twitter/company/twitter-for-good/es/teaching-learning-with-twitter-unesco.pdf>.

conocimiento. Se trata de notas sobre lo trabajado en las clases destinadas a los propios estudiantes y trabajos prácticos y evaluaciones siempre destinadas al mismo lector, el/la profesor/a. Los cuestionarios, las escrituras de registro de la enseñanza y las cronologías y periodizaciones siguen siendo escrituras canónicas de la historia escolar. Las escrituras ordinarias predominantes en las carpetas lejos están de las prescriptas en los diseños curriculares del último siglo, como el subrayado, la producción de mapas históricos, monografías, resúmenes y los comentarios de lecturas de documentos. Por el contrario, fueron los textos escolares y las propias propuestas de enseñanza de los y las profesores/as las que protagonizan la ampliación de las prácticas de escritura en la historia como disciplina escolar.

Las propuestas de escritura de más largo aliento se concentran en las tradicionales pruebas escritas y trabajos prácticos, con consignas bien diversas. Las escasas tareas de mediación de la escritura halladas se enfocaron en el ofrecimiento de orientaciones de escrituras basadas en géneros y en un solo caso incluyó una instancia de revisión y reescritura,¹⁹ una operación nada menor en particular para escritores novatos (Scardamalia; Bereiter 1992). Aunque no son dominantes, las propuestas de escritura basadas en consignas analíticas, y particularmente los ejercicios de empatía histórica, aproximan la consideración de la escritura como una herramienta de construcción del saber y no un mero instrumento para expresarlo.

En las prácticas de enseñanza de la escritura en la historia escolar propuestas por los y las profesores/as y detectadas en las carpetas y observaciones de clases, predominan las escrituras manuscritas con diversos sentidos: orientar y controlar la lectura, estructurar el conocimiento histórico (a través de la producción de cronologías y periodizaciones), guardar memoria de lo enseñado, organizar la información, reestructurar el conocimiento, orientar el trabajo escolar y evaluar los aprendizajes. Entre las escrituras digitales, los y las profesores/as promueven dos principales prácticas de escritura en pantalla: la realización de tareas escritas en procesador de texto y la presentación de trabajos en PowerPoint. Se trata de dos escrituras asociadas a la cultura impresa en la que en su mayoría se han formado. De modo excepcional, especificaron las opciones de generación de propuestas de escritura o reescritura de textos en, y de, Wikipedia, una fuente particular de lectura para cumplimentar tareas escolares, consultar datos puntuales como fechas y personajes, y de modo excepcional, para analizar el tratamiento de algunos contenidos históricos, más que considerada como espacio de escritura (Massone 2022). También, la producción de presentaciones multimedia, una práctica social de escritura contemporánea de los estudiantes y cada vez más posible dadas no solo por las facilidades técnicas, sino también por el gigantesco archivo de la cultura visual que es Internet.

¹⁹ Revisar la escritura y proponer instancias de reescritura resulta una tarea muy compleja para las y los profesores frente a la escasez de los tiempos escolares, las condiciones de trabajo docente, los criterios institucionales y también a sus propias representaciones sobre la escritura.

Escribir para reestructurar el conocimiento a través de ejercicios de empatía, producciones multimedia – previa producción de guiones – y escrituras sobre la base de *viejos* y *nuevos* géneros son prácticas que se despliegan tanto en escrituras manuscritas como digitales, aunque en ambos casos no resultan predominantes. En la adecuación a género, tipo textual y a un determinado léxico específico de la Historia, los estudiantes se ven obligados a reformular constantemente los textos fuente y así los y las profesores/as buscan sus estudiantes produzcan conocimiento.

Entre el uso del procesador de texto, los programas de creación de videos y el despliegue de nuevos géneros, diversas prácticas sociales de escritura digital ingresan en la historia escolar. Los y las profesores/as comparten miradas diversas alrededor del uso del procesador de texto y su importancia, entre la valorización, la regulación y la prescripción de su uso, asociado con las prácticas de “cortar y pegar”. En particular en la escritura digital, los y las profesores/as comparten la preocupación ante las prácticas de cortar y pegar. El tema del plagio recorre como un fantasma las propuestas de escritura digitales que despliegan los y las profesores/as. Ante esto, algunos apelan al uso de programas detectores de plagio; otros, a la normativización del tema considerando el plagio como una reprobación inmediata de los trabajos y otros, a la revisión de sus consignas de escritura.

En pandemia, las numerosas reorganizaciones y reinventiones producidas por los y las docentes intensifican algunas transformaciones que esta investigación comparte. En gran medida, las tareas escolares en carpetas se desmaterializan y se comparten en forma de fotos o escaneos por diversas vías de comunicación a través de Internet. Aumenta el uso de procesadores de texto, plataformas educativas o documentos compartidos, entre otras posibilidades. Ese contexto de pandemia genera cambios que – en parte – vienen a quedarse. ¿Qué sucederá en la post pandemia con el uso del pizarrón como espacio de escrituras del docente creadas o compartidas con sus estudiantes? ¿Y con las carpetas en papel que en los últimos años ya son cada vez más delgadas? ¿Y con las prácticas de escritura manuscritas y digitales? ¿y con las consignas de escritura y las producciones de los estudiantes a partir de la masificación de la Inteligencia artificial?

BIBLIOGRAFIA

- AISEMBERG, Beatriz. La lectura en la enseñanza de la historia. Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26(3), pp. 22-31, 2005. Disponible: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf.
- AISEMBERG, Beatriz. Usos de la escritura en la enseñanza de la historia. *Revista Clío & Asociados*, (16), pp. 99-105, 2012. Disponible: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5542/pr.5542.pdf.
- AISEMBERG, Beatriz; LERNER, Delia. Escribir para aprender Historia. *Lectura y vida*, (3), pp. 24-43, 2008. En: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Aisenberg.pdf.
- CARNEVALE, Gabriela; ROMEO, Pablo. Clases de Historia: el lugar del autor en la época del copy-paste. En: *XIV Jornada Interescuelas de Historia. Facultad de Filosofía y Letras*

- Universidad Nacional de Cuyo*, 2013, pp. 1-17. Disponible: <https://cdsa.academica.org/000-010/1102.pdf>.
- CHARTIER, Anne Marie. Los cuadernos ordenan los saberes escribiéndolos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 30(3), pp. 6-18, 2009. Disponible: <https://cdsa.academica.org/000-010/1102.pdf>.
- COHEN, Liliana; LARRAMENDY, Alina. El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, (9), pp. 167-204, 2011. Disponible: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3802>.
- CUESTA, Virginia. Enseñanza de la Historia y enfoque narrativo. *Historia Hoje. Revista de História e Ensino*, 4(8), pp. 152-173, 2015. Disponible: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.191>.
- DIJCK, José. *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2016.
- DOUEIHI, Milad. *La gran conversión digital*. Buenos Aires: FCE, 2010.
- FINOCCHIO, Ana. María. Cuando las consignas invitan a escribir. *Posgrado en Lectura, Escritura y Educación*. FLACSO Argentina, 2011.
- FINOCCHIO, Silvia. *Del quiosco al aula: lecturas docentes*. 2007. (Tesis doctoral) -FLACSO, Buenos Aires, 2007.
- FRANCO, Alexia; MARTINS, Cintia. Narrativas históricas de jovens estudantes na Internet: que cidadania é esta? *En: Guimarães, Selva Ensino de História e Cidadania*. Campinas: Papirus, 2016.
- GREGORINI, Vanesa; CUESTA, Virginia. Escenas de lectura y escritura en las clases de Historia. Una mirada sobre las aulas del nivel secundario en la ciudad de Tandil. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, (29), pp. 8-21, 2019. Disponible: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i29.8407>.
- GONZALEZ, María Paula; MASSONE, Marisa. La Empatía en la Comprensión del Pasado. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI: *I Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. *En: PALACIOS, Francisco Javier Perales (Coord.)*, p. 773-779, 2001.
- JENKINS, Henry. *Convergence Culture*. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós, 2008.
- HAYLES, Katherine. *Writing Machines*. London: The MIT Press, 2002.
- HENRÍQUEZ VÁSQUEZ, Rodrigo; CARMONA, Andrés; QUINTEROS, Alen. Escribir historia desde las evidencias. Géneros históricos y sentido histórico en estudiantes de 8vo de Educación Básica. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(96), pp. 61-81, 2018. Disponible: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342018000100061.
- LIMA, María. Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de história. *En: ROCHA, Helenice et al. A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- LIMA DOS SANTOS, María. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 104-129, 2015. Disponible: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/192>.
- MASSONE, Marisa. Leer y escribir Historia(s) en Wikipedia. *Revista Pasado Abierto*, n. 16, 179-196, 2022. Disponible: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/5675/6676>.

- MERCHÁN IGLESIAS, Javier. *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- PEREIRA, Nilton; CHEPP, Bruno. Ler e escrever nas aulas de História: da prisão da palavra ao labirinto do exterior. *Fênix: Revista de história e estudos culturais*, 15(1), 2018, pp. 1-18. Disponible: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/444>.
- PAPPIER, Viviana. Reescritura de la Historia en el aula luego de la Reforma Educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año. *Revista Clío & Asociados*, (9-10), pp. 84-102, 2006. Disponible: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10333/pr.10333.pdf.
- PERELMAN, Flora. La construcción de hipertextos: la dialéctica entre la brevedad de los textos y la expansión de conocimientos. En: Vázquez, Alicia et al. (Comps.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto: UNIRIO Editora, 2010.
- PLA, Sebastián. *Aprender a pensar históricamente*. La escritura de la historia en el bachillerato. México: Plaza y Valdés, 2005.
- ROCHA, Helenice. As (nada transparentes) relações entre linguagem e ensino de História. *X Jornadas Nacional y I Internacional de Enseñanza de la Historia*. APEHUN. Universidad Nacional de Río Cuarto, 2008.
- ROCHA, Helenice. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Brasileira de História*, 30(60), pp. 121-142, 2010. Disponible: <https://www.scielo.br/i/rbh/a/km9SNqt6YffZYTdvgfKfYJJ/abstract/?lang=pt>.
- SAAB, Jorge; SUAREZ, Carlos. La invención de López (El “Manual de la Historia Argentina” de Vicente Fidel López). *Revista Clío & Asociados*, n. 3, pp. 60-74, 1998.
- SILVESTRI, Adriana. *En otras palabras*. Las habilidades de reformulación del texto escrito. Buenos Aires: Cántaro, 1998.
- TORRES, Mirta; LARRAMENDY, Alina. El papel de la lectura y la escritura en la construcción del conocimiento histórico. En: *XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia*, 2009, San Carlos de Bariloche. Disponible: <https://cdsa.academica.org/000-008/852>.
- VARELA, Mirta. El miraba televisión, you tube. La dinámica del cambio en los medios. En: CARLÓN, Mario; SCOLARI, Carlos (Eds.) *El fin de los medios masivos. El debate continúa*. Buenos Aires: La Crujía, 2014.
- VÍÑAO FRAGO, Antonio. La enseñanza de la lectura y la escritura; análisis socio-histórico. En: *Anales de Documentación*, n. 5. Murcia, España: 2002.

Fuentes consultadas

Normativa curricular

- MCE. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Ciencias Sociales)*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 1997.
- MCE. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 1995.
- MCE. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. *Guía programática-Historia*. Publicación del Ministerio, 1980.
- ME. Ministerio de Educación, Argentina. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Ciclo orientado*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación. 2012.

- ME. Ministerio de Educación, Argentina. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Ciclo Básico Secundaria Básica*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2011.
- ME. Argentina, Ministerio de Educación, Argentina. *Planes y Programas de Estudio, Ciclo Básico y Segundo Ciclo del Bachillerato*. Imprenta del Ministerio, 1949.
- ME-GCBA. Programa de Historia. Primer año. *Actualización de programas del Nivel Medio*. Dirección de Currícula, 2002.
- ME-GCBA. Programa de Historia. Segundo año. *Actualización de programas del Nivel Medio*. Dirección de Currícula, 2004.
- ME-GCBA. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Diseño curricular para la nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico*. Publicaciones del Ministerio de Educación, 2015a.
- ME-GCBA. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo orientado del bachillerato, formación general*. Publicaciones del Ministerio de Educación, 2015b.
- MECT. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Ciencias Sociales, EGB / Nivel Medio*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2006.
- MEJ. Ministerio de Educación y Justicia, Argentina. *Planes y Programas de Estudio*. Publicación del Ministerio, 1956.
- MJIP. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Argentina. *Programas de historia para los Colegios Nacionales*. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1910.

Libros de texto

- GROSSO, Alfredo. *Nociones de Historia Argentina*. Buenos Aires: s. e, 1930.
- JÁUREGUI, Anibal; GONZÁLEZ, Alba; FRADKIN, Raúl; JÁUREGUI, Silvia. (Coord.) *Historia 3*. Buenos Aires: Editorial Santillana, 1990.

Entre Carpetas y Pantallas

Las Prácticas de Escritura en la Historia Escolar en Argentina

Artigo recebido em 26/04/24 • Aceito em 18/06/24

DOI | doi.org/10.5216/rth.v27i1.79169

Revista de Teoria da História | issn 2175-5892



Este é um artigo de acesso livre distribuído nos termos da licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja citado de modo apropriado