

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

# **El papel de la lectura y la escritura en la construcción de conocimiento histórico.**

Torres, Mirta Alicia y Larramendy, Alina Inés.

Cita:

Torres, Mirta Alicia y Larramendy, Alina Inés (2009). *El papel de la lectura y la escritura en la construcción de conocimiento histórico. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/852>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **El papel de la lectura y la escritura en la construcción de conocimiento histórico**

Torres, Mirta Alicia  
Larramendy, Alina Inés

Este trabajo comunica avances de una investigación didáctica que estudia el funcionamiento de situaciones de lectura y escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.<sup>1</sup>

En esta ponencia se analizan algunos aspectos del funcionamiento en un aula de 7mo grado<sup>2</sup> de diversas situaciones de lectura y escritura de una secuencia didáctica centrada en la reconstrucción de explicaciones sobre la brusca disminución de la población aborígena a partir de la conquista de América. La secuencia<sup>3</sup> incluye un trabajo de lectura e intercambio colectivo con textos que despliegan diferentes explicaciones sobre la catástrofe demográfica, así como una situación de producción escrita que analizaremos en particular. La escritura se extiende a lo largo de varias clases e implica la relectura de los textos trabajados y la escritura y reescritura del propio a partir de sucesivas devoluciones, colectivas e individuales, realizadas por el maestro.

*“En el marco de una secuencia de enseñanza de contenidos de Historia, la escritura por parte de los alumnos es una oportunidad para que ellos transformen el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992), es decir, para que profundicen su comprensión del contenido estudiado y elaboren una síntesis personal de lo que han aprendido” (Aisenberg, Lerner, 2008)*

La instancia de escritura llega recién como culminación de un período de lecturas e intercambios a través de los cuales se intenta poner en manos de los alumnos un cierto

---

<sup>1</sup> Integran el equipo de investigación (Proyecto UBACyT F180): Delia Lerner (Directora), Beatriz Aisenberg (Codirectora), Mirta Torres, Karina Benchimol, Liliana Cohen, Antonio Carabajal, Alina Larramendy y Ayelén Olguín; Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

<sup>2</sup> Escuela Æqualis, CABA, 2007

<sup>3</sup> Esta secuencia fue implementada en cuatro escuelas públicas y privadas; tres de la Ciudad de Buenos Aires (en 6to. y 7mo. grado) y una del Conurbano bonaerense (9 año)

conocimiento del tema y provocar en ellos el mayor involucramiento posible respecto a la problemática que el mismo plantea. Como veremos más adelante, las aristas polémicas del tema que se propuso parecieron favorecer este involucramiento por parte de los chicos, aunque seguramente incidió también el desarrollo mismo de la secuencia didáctica que les permitió encontrarse con el contenido en acercamientos sucesivos, tanto a través de la contextualización del maestro, de la lectura de los textos, de las oportunidades de *hablar sobre el tema*, de reencontrarlo en algún nuevo texto y de volver a comentarlo, como del reconocimiento de las complementariedades entre los textos, de las disparidades en la valoración que los autores hacen de algunos de los factores que confluyen en el acontecimiento estudiado, de las diversas voces y las discrepancias.

El intercambio sobre el tema después de las lecturas, enriquecido por el acercamiento a las diversas explicaciones, parece movilizar a los alumnos: se producen tomas de posición y preguntas en algunos niños que a veces son parciales –enfocan un aspecto o factor del acontecimiento - y a veces muestran la apropiación de la pregunta global instalada por el docente –“*por qué se produjo el terrible descenso de la población aborigen en el primer siglo de la conquista*”; son preguntas que persisten o reaparecen a lo largo de las clases y que, en algunos casos, parecen orientar incluso el contenido del texto que finalmente elaboran y la búsqueda de la coherencia del mismo en base a ese interrogante parcial o general que, muchas veces, es *propio* (Aisenberg, Lerner, 2008).

Los posicionamientos y la búsqueda de explicaciones y coherencias se pueden rastrear no sólo -ni tanto- en los textos producidos como en las discusiones entre los miembros de algunos grupos antes y durante la escritura. De este modo, la propuesta tiende a evitar que “la escritura se limite a la reproducción de contenidos” (Millian, 2003), y a lograr en cambio que los niños produzcan en presencia de los textos *la selección* de los fragmentos donde se proponen algunas explicaciones y no otras, *la reorganización propia* (del grupo, en este caso) de ciertos aspectos, *el establecimiento de ciertas relaciones entre los factores, de algunas relevancias y la búsqueda de una nueva coherencia* –la del texto propio.

Una propuesta de escritura en el marco de la enseñanza de contenidos de Historia, en el contexto del aula -escritura escolar, generalmente sin destinatarios ni propósitos

comunicativos, sino como instancia del proceso de enseñanza de los contenidos- puede significar para los alumnos una oportunidad de retomar las lecturas *a solas*, de movilizar entre ellos explicaciones que no siempre se materializan en *la escritura*, en el texto propiamente dicho, pero que parecen constituir una instancia de *transformación del conocimiento*. La producción escrita es una exigencia escolar que insta a replanteos y relecturas en general y que provoca un esfuerzo retórico de organización del texto en el cual los alumnos pueden llegar a lograr progresos respecto a la interpretación de los contenidos propuestos.

El registro y análisis de las instancias grupales de producción de la escritura se realiza en el marco de esta investigación didáctica –una clase propiamente dicha pone en manos del docente generalmente sólo la producción escrita- y parece revelar, como trataremos de mostrar en esta ponencia, que da lugar a que los alumnos avancen en sus conceptualizaciones, en su acercamiento a los relatos y explicaciones de los acontecimientos, a que profundicen sus lecturas para hallar respuestas.

Las producciones escritas en sí mismas –como producto final- son, en general, menos demostrativas del proceso de los niños respecto a la apropiación de los contenidos. Por su parte, las intervenciones del maestro son parciales, recortadas: su llegada al texto de cada grupo está interferida por las consultas y los tironeos de unos y otros en el obligado recorrido por los distintos grupos; el maestro llega en un cierto momento de la discusión entre los niños habiéndose perdido generalmente el curso de la misma, y responde a consultas puntuales o interviene sobre párrafos ya escritos y que muchas veces quedan parcialmente *velados* a sus ojos a causa de los aspectos superficiales de la escritura. Sin embargo, en un contexto didáctico de circulación *detenida y atenta* de los contenidos y de involucramiento por parte de los alumnos, la exigencia escolar no es tanto la de *escribir* (de allí probablemente la complejidad que significa para los docentes la consigna de escritura), sino la de solicitar que los alumnos traten de plasmar sin los sobrentendidos ni las frases sin terminar de las instancias de intercambio oral, sin las interrupciones de otros chicos ni las reinterpretaciones del maestro, es decir, *por escrito*, descontextualizado del contexto del aula, qué saben, qué piensan y qué sienten en cada pequeño grupo acerca del *desmoronamiento de la población aborígen en el primer siglo de la conquista*.

La secuencia, de siete clases, es la siguiente:

1. Presentación de un tema polémico  
Se introduce el tema de la conquista de América aludiendo a las polémicas que sigue generando
2. Lectura del texto “Los vencidos” y su continuación “El comienzo del sufrimiento” de Lucas Luchilo  
Lectura individual y comentarios en situación de trabajo conjunto  
Relectura y discusión del texto
3. Lectura del texto “Propagación de las enfermedades”, elaborado por el equipo de investigación  
Lectura individual y comentarios en situación de trabajo conjunto  
Relectura y discusión del texto
4. Producción de un texto sobre la temática global de la secuencia, en pequeños grupos
5. Lectura de textos sobre la resistencia de distintos pueblos aborígenes a lo largo del proceso de conquista y colonización (Selección de textos realizada por el docente)

Recién después de las lecturas y los comentarios, el docente propone la producción de un texto en pequeños grupos de dos o tres alumnos. Como ya hemos dicho, parecería ser que es la serie de reencuentros con el tema, con las diversas explicaciones y la discusión colectiva orientada por el maestro -que ofrece aportes sistemáticos *a partir de las interpretaciones que van elaborando los alumnos* - la que abre a la posibilidad de que ellos se vean comprometidos mayoritariamente con la producción del texto.

Es necesario aclarar que el registro de la tarea previa a la escritura y de la situación de escritura muestra que los intercambios sobre el tema y las decisiones acerca de qué escribir se producen intercaladas con bromas, pedidos de útiles, comentarios sobre el baile de egresados, protestas hacia otros chicos y todo lo imaginable en el ámbito de un aula donde los niños están trabajando grupalmente y el docente acercándose de manera rotativa a los diferentes grupos.

Nos detendremos en el análisis de la producción de uno de los grupos y, principalmente, en las discusiones que se producen durante la escritura.

Lola, Clara y Sibila

*Lola, Clara y Sibila* han participado de manera despareja en los comentarios sobre los textos, tanto en grupos pequeños como en la clase total. “*Los intercambios [en los que participan] constituyen una muestra evidente de la diversidad de interpretaciones que*

*aparece en un grupo cuando se lee un texto. En tanto que algunos alumnos lograron reconstruir los aspectos esenciales a los que se apuntaba al introducir el nuevo texto 'Propagación de las enfermedades', otros detectaron algunas novedades pero sin llegar a comprender la relación entre las enfermedades y las condiciones sociales en que vivían los aborígenes ni a intuir la existencia de distintas explicaciones y otros asimilaron completamente lo nuevo a lo ya sabido" (...) "No hay duda, por ejemplo, de que Lola ha reconstruido los aportes fundamentales del nuevo texto. En efecto, ella distingue dos explicaciones: la de los que 'decían que se murieron por enfermedades biológicas' y la de 'una persona acá [el historiador Rafael Mellafe] que decía que no sólo se murieron por las enfermedades (...) sino porque las condiciones en que estaban les hacían recibir esas enfermedades peor todavía'. Al distinguirlas y enunciarlas, pone en evidencia al mismo tiempo su comprensión del entramado de factores del que forma parte la propagación de las enfermedades. Sus compañeros han realizado aproximaciones diferentes" (Aisenberg, Lerner y otros, 2008).*

*"Clara y Sibila no parecen avanzar respecto de lo ya aprendido a partir de la lectura del texto anterior ('Los vencidos'): se centran en las enfermedades, pero siguen considerándolas como factor aislado. A pesar de los intentos realizados por el maestro -cuyas preguntas sugieren que deberían haber encontrado en el texto algo nuevo con respecto a lo que ya sabían acerca de las enfermedades-, ellas continúan atribuyendo la propagación de las enfermedades únicamente a la ausencia de defensas biológicas". Más aún, "Clara parece estar (recién) aproximándose o reconsiderando el papel de las enfermedades en la disminución de la población diferenciándolo como factor en relación con saberes previos vinculados al papel de las matanzas en dicho proceso: en una de sus intervenciones dice 'Que pareció que hayan, eh, que hubieran muerto por enfermedades, y creía que habían muerto porque los habían matado'. (Aisenberg, Lerner y otros, 2008).*

*Durante la puesta en común, "las intervenciones de Lola, retomadas -y valorizadas- por el maestro, serán el punto de partida de nuevas reflexiones que permitirán difundir en la clase la reconstrucción del entramado causal. Como ya lo había hecho en su grupito, ella hace notar que en el texto se mencionan opiniones de personas (posiciones de historiadores) y explícita relaciones entre enfermedades y condiciones de vida" (Aisenberg, Lerner y otros, 2008).*

*Lola: ¿Pero todo esto en el primer texto lo incluirían nada más en las enfermedades? (...)*

*Es como que, como que mentían, porque decían “enfermedades” y...y en realidad no era así. No sé cómo decirlo, pero... decían las enfermedades porque era como lo que mejor quedaba... Era como, las enfermedades, ellos no lo hacían a propósito; bueno, estaban enfermos y los contagiaban, pero en realidad no era las enfermedades*

*Maestro: A ver, volvamos a esto que está diciendo Lola*

*“Las observaciones de Lola constituyen una verdadera interpelación del texto de Luchilo, a quien parece atribuir la intención de ocultar la estrecha vinculación entre enfermedades y condiciones sociales para disimular la responsabilidad de los conquistadores en la propagación de enfermedades. Lola [...] no sólo marca la diferencia entre lo que dicen los textos sino que hipotetiza sobre las intenciones de uno de los autores. En ambos casos, la posibilidad de leer dos textos sucesivos y de compararlos parece haber sido decisiva para posibilitar la reflexión sobre las diferentes explicaciones antes de que el maestro la planteara”.*

En la situación de escritura, esta postura definida de Lola y, seguramente, la aprobación explícita del maestro, contribuyen a que su voz prevalezca y se encuentre casi constantemente con la aprobación de Sibila y el acuerdo silencioso de Clara.

En la primera clase de escritura, Lola estuvo ausente. Por lo tanto, Clara y Sibila producen el primer párrafo; no hay registro de la situación, sin embargo dos aspectos merecen ser relevados: las niñas reproducen casi textualmente un párrafo del artículo de Luchilo pero lo seleccionan apropiadamente ya que el mismo expresa aspectos centrales del tema que se está estudiando. Cuando en la clase siguiente se incorpora Lola trabaja sólo con Sibila (Clara está ausente); leen y releen el párrafo buscando cómo continuar.

Cuando llegaron los europeos hubo un impacto terrible en el territorio americano. Este impacto fue la muerte de millones de indígenas. Fueron los trabajos forzados en las minas y en las plantaciones, la esclavización de miles de aborígenes, también influyen los factores psicológicos, evidenciados en los suicidios y desgano vital.

En esta instancia, Lola intenta incorporar un concepto en el que parece haber estado pensando desde las lecturas previas. En primer lugar, explicita un distanciamiento: “según el/los texto/s que leímos”<sup>4</sup>. Este indicador textual de distanciamiento –que se reitera tres veces con algunas variantes- por un lado eleva el nivel de la formulación y, por otro, parece dar cuenta de que la alumna advierte que lo que se va a plantear a continuación es *una explicación* del acontecimiento. Luego, Lola considera necesario dar cuenta de la discrepancia en las explicaciones de los historiadores respecto a las enfermedades; se trata de una discrepancia que hace al tema de estudio y por lo tanto quiere que conste en la escritura..., pero no le resulta fácil.

*Lola: (Dicta) Según el texto que leímos las enfermedades son las causas principales*

*Sibila: Punto*

*Lola: Hay dos opciones*

*Sibila: ¿Qué vas a poner?*

*Lola: Hay dos... pongamos... hay dos opciones: enfermedades biológicas o...*

*Sibila: Psicológicas.*

*Lola: Hay dos opciones: enfermedades biológicas o...*

*Sibila: Psicológicas*

*Lola: ...o las enfermedades que creían*

*Sibila: ¡Psicológicas!*

Sibila piensa en las enfermedades y advierte que su compañera intenta aplicarles dos conceptos contrapuestos ya que tres veces señala “hay dos opciones” -e insistirá luego cinco o seis veces en que “hay dos teorías”-; Sibila recurre a conceptos que había leído en los textos (factores biológicos y factores psicológicos) y que seguramente le resultan, en algún punto, familiares y efectivamente contrapuestos. Pero no logra aproximarse a lo que Lola intenta expresar: la contraposición *en las explicaciones de los historiadores*, las *dos teorías*, la que sostiene que las muertes fueron provocadas por las enfermedades y la que explica que la mayor cantidad de muertes se debió a las condiciones físicas y psíquicas en que los aborígenes recibieron a las enfermedades.

Según los textos que leímos las enfermedades son las causas principales. Hay dos teorías, la de las enfermedades biológicas y...

---

<sup>4</sup> En la clase anterior, Lola había afirmado: *Pero nosotros lo pensamos según los textos que leemos, porque si el texto te hablara nada más bien de los españoles y nada más de las enfermedades biológicas y no te dijera otras cosas, nosotros pensaríamos que... otra cosa. O sea que no es nada más nuestra posición: nuestra posición la tomamos según cuando leemos.*

Durante el intercambio posterior a la lectura, Lola no tenía dudas -y lo volverá a sostener durante la escritura-: según algunos historiadores la gran cantidad de muertes se debió a “*cómo reciben ellos las enfermedades*”; sin embargo, en contraposición a la expresión “enfermedades biológicas” parece buscar una denominación sintetizadora equivalente para la postura de *los otros historiadores*. Intenta sustituir la expresión del lenguaje cotidiano por términos más específicos, más precisos respecto al concepto que pretende plantear.

*Lola: (...) podemos poner como que las enfermedades... (...) Las enfermedades se abren en dos, o sea, las biológicas y las...*

*Sibila: Las psicológicas.*

*Lola: (Sonríe ante la insistencia de Sibila) ... las biológicas y las*

*Sibila: Y las...*

*Lola: Las enfermedades se abren en dos, quedan las biológicas y las que son... que tienen que ver con... con... eh... cómo reciben ellos las enfermedades y por eso es que los... y ahí podemos enganchar, por eso es que los españoles no se enfermaban con las enfermedades de América porque estaban en un mejor estado vital, no tenían que trabajar...*

*Sibila: ¡Qué cosa!, ¿no?, todo esto de los españoles.*

*Lola: Dale, hay 2 teorías...*

*Sibila: Hay 2 teorías, la de las enfermedades biológicas y las...*

*Lola: Ay... Esperá.*

*Sibila: Las...*

*Lola: ¿Qué ponés “las”? (Risas)*

*Sibila: Tranquila...*

*Lola: Hay 2 teorías, la de las enfermedades biológicas y...*

A lo largo de varios minutos y entre numerosas interrupciones y voces cruzadas desde los demás grupos, la dificultad de Lola para nombrar la segunda teoría genera risas y tensiones con Sibila que espera la palabra de su compañera para avanzar con la escritura.

*Sibila: Bueno, ¿y...? (¿Psicológicas?)*

*(Silencio de parte de Lola)*

*Sibila: ... Y la forma...*

*Lola: Y la forma, ¡eso! (Risas)*

*Sibila: La forma en que los aborígenes....*

Inesperadamente, Sibila aporta una solución que se aproxima a la búsqueda de Lola; hallar la expresión *forma* significa un alivio para ambas. Lola reinicia el dictado; en

medio del bullicio de la clase, Sibila escribe y va diciendo lo que anota..., pero necesita comprender mejor la relación que Lola sobrentiende:

*Sibila: (Escribe) Y es-te es el mo-ti-vo... por- que... por el cual...*

*Lola: (Dictando) Por el cual los españoles no se enfermaban*

*Sibila: No sé, porque...*

*Lola: Porque... (No se entiende) el mismo estilo de vida de los aborígenes y descansaban, ¿entendés? No trabajaban tanto, no estaban tan cansados (...) En cierto modo tiene que ver. Porque, mirá, si nadie los mandaba, no tenían obligaciones, o sea, no estaban por debajo de nadie entonces (...) nada más descansaban*

*Maestro: Bueno, algunos eran soldados y sí tenían un jefe que los mandaba*

*Lola: Bueno, está bien, sí. No es que nada más descansaban*

*Maestro: Y tenían obligaciones. No tenían una persona que los obligaba a trabajar en las condiciones en que trabajaban los indígenas*

*Lola: Pero por eso, como no tenían a nadie que los mandara es como que eso también tiene que ver*

*Maestro: No es que nadie los mandara, no tenían la obligación de trabajar de esta forma (Se desplaza hacia otro grupo)*

*Sibila: ¿Vos creés que...?*

*Lola: (Lee) Este es el motivo por el cual los españoles no se enfermaban, es decir, ellos estaban fuertes, no debían trabajar...*

*Sibila: Vos pensaste todo, pero...*

*Lola: No, sí, las dos pensamos...*

*Sibila: A ver (Lee): Ellos estaban fuertes, no debían trabajar y yo le pregunté si ellos descansaban y me dijo que sí. Pongamos: algunos descansaban y... (no se entiende)*

... y la forma en que los aborígenes recibían estas enfermedades, su estado psicológico, y este es el motivo por el cual los españoles no se enfermaban, es decir, ellos estaban fuertes, no debían trabajar, algunos descansaban y otros peleaban (los soldados) en sus ejércitos.

Lola -que logra vislumbrar y hasta explicitar el carácter social de las enfermedades- no llega sin embargo a tomar los matices que trata de incorporar el maestro en una intervención demasiado recortada por la demanda de la clase. Para tratar de comprender la complejidad social del momento y los acontecimientos, Lola, como muchos otros chicos, adjudica a los protagonistas posicionamientos y actitudes polarizadas y sin matices.

El cierre de este breve párrafo, por otra parte, tiene su propia historia. Una vez que los alumnos descubrieron que la mayoría de las muertes se habían producido por *las*

*enfermedades* (no por las matanzas como ellos pensaban), se preguntaron por qué no habían muerto también gran cantidad de españoles. En el aula –a partir de la lectura de los diversos textos- se habló largamente de la falta de defensas biológicas que los aborígenes tenían frente a las enfermedades –desconocidas para ellos- que los conquistadores habían traído al territorio americano y, en menor medida, se habló también de las condiciones físicas y psíquicas más favorables con que los conquistadores habían podido enfrentar las epidemias. En este marco, Joaquín plantea:

*Yo lo que no entiendo: si el Imperio Inca y el Azteca tenían mayor... eh... gente que los españoles y tenían enfermedades diferentes, los españoles, ¿por qué los españoles contagiaron a todos los indígenas y no los indígenas a los españoles?*

Las chicas participaron de esos comentarios pero es en el momento de reconstruir la explicación de la segunda teoría –exigida por la inminencia de la escritura- cuando Lola logra establecer por sí misma una directa relación que no había circulado previamente en el aula. De ese modo, busca fundamentar la explicación que considera *verdadera*, como expresará luego. Ella quiere referirse precisamente a *la forma* en que los aborígenes recibieron las enfermedades. La condición de vulnerabilidad es la causa por la cual las enfermedades produjeron entre ellos un gran número de muertes. Los españoles –que no compartían las condiciones de trabajo y alimentación ni participaban del desgano vital de la población aborígen- no resultaron afectados por ellas. La intervención de Sibila –muy lejos de la posibilidad de pensar argumentos para fortalecer la explicación- expresa un comentario sorprendido (“*¿Qué cosa!, ¿no?, todo esto de los españoles*”), pero intenta seguir la línea del pensamiento de su compañera y participar: exige que Lola desarrolle la idea porque no termina de advertir la relación entre “las muertes de los aborígenes” y “las mejores condiciones de vida de los conquistadores”. Esta exigencia y la intervención del maestro hacen que Lola trate de desplegar la explicación. Nuevamente, Sibila alcanza una solución textual de compromiso.

*Pasan varios segundos.* Sibila, que conoce el tema y controla la escritura, es quien reinicia el intercambio y propone cómo continuar:

*Sibila: ¿Estás de acuerdo si pongo: “Hay distintas formas de contar la muerte de los aborígenes”?*

*Lola: Sí. Ah, vos querés decir (¿lo del número?)*

*(...)*

Sibila: (Relee) “Hay distintas formas de contar la muerte de los aborígenes”. Pero de cualquier manera...

Lola: Disminuyeron

Sibila: 30 veces (...) Hice la cuenta, así que

Lola: De 12 millones de...

Sibila: Mirá (Lee con voz de locutora): “Hay distintas formas de contar las muertes de los aborígenes pero de cualquier manera los conquistadores disminuyeron en 30 veces la cantidad. De 12 millones de habitantes quedaron nada más 750 mil”.

Lola: Mirá, podemos poner... eh... es interesante ver..., tipo, es interesante ver los, eh... cómo los indios recibían estas enfermedades... eh... podemos poner el tema de la dieta, trabajo, lo de la epidemia...

Sibila parece haber captado en parte la idea de las “dos teorías” incorporada por su compañera y, acertadamente, la vincula con las distintas estadísticas a las que los niños accedieron respecto a la disminución de la población aborigen. La oposición numérica – que seguramente llamó su atención- le permite a Sibila representarse más claramente el carácter contradictorio de las dos explicaciones. Las estadísticas que ofrecen diferentes autores, como se sabe, expresan numéricamente las diferentes interpretaciones sobre este período de la conquista americana, interpretaciones que van del *encuentro de culturas* al *mayor genocidio de la historia*: “Disminuyó (la población) 30 veces”, señala Sibila, “Hice la cuenta, así que...” Lola reconoce la coherencia del aporte y acuerda pero, como puede verse, vuelve a la carga con su decisión de explicar el entramado de causas que provocó el derrumbe de la población aborigen.

En la clase 6 el maestro devuelve los textos con algunas indicaciones y una pregunta que invita a ampliar. En esta ocasión, las tres alumnas participan de la escritura. Discuten en primer término las marcaciones menores y las corrigen según las indicaciones del maestro. Observemos por un momento la revisión que realizan a pedido del maestro.

<p>(...) Fueron los trabajos forzados en las minas y en las plantaciones, la esclavización de miles de aborígenes, también <i>Influyeron</i> los factores psicológicos, evidenciados en los suicidios y <i>el</i> desgano vital.</p> <p>Según los textos que leímos las enfermedades son las causas principales. Hay dos teorías, la de las enfermedades biológicas y la forma en que los aborígenes recibían estas enfermedades, su estado psicológico, y este es el motivo por el cual los españoles no se enfermaban, (...)</p>	<p><i>FÍJENSE CÓMO CONEC TAR ESTOS PÁRRAF OS</i></p>
--	--

--	--

*Lola: Leo lo que (...) escribimos nosotras. “Cuando llegaron los europeos hubo un impacto terrible en el territorio americano. Ése impacto fue la muerte de millones de aborígenes (...)*

*Sibila: ¿Cuál es la pregunta?*

*Lola: Dice que nos fijemos cómo conectarlos...*

*Sibila: Ya están conectados*

*Clara: ¿Qué? ¿No tienen nada que ver?*

*Sibila: Tienen todo que ver, yo lo leí*

*Clara: Antes de hacer lo que sigue, yo lo leí*

*Sibila: Acá dice “Cuando llegaron los europeos hubo un terrible (...)”. Y acá explicamos las causas. Como no nombré nunca las enfermedades (...): “Según los textos que leímos las enfermedades son las causas principales”*

*Maestro: Cuando yo lo leí, me sonaba desconectado porque están nombrando varias causas, ¿sí?, y después no dicen, bueno... “Pero además de estas causas...” o “Con mayor importancia todos coinciden en que fueron las enfermedades”*

Las tres parecen acordar respecto a la relación implícita entre ambos párrafos pero aceptan la necesidad de explicitarla y participan de la reformulación:

Según los textos que leímos, además de todos estos motivos el más importante fueron las enfermedades.

Hay dos teorías, la de las enfermedades biológicas...

Antes de considerar la pregunta del docente, las chicas realizan varias relecturas; por un lado, leen y releen para superponerse al notable bullicio de la clase; por otro, parecen buscar la línea en la que venían concretando su explicación acerca del problema. En un momento, Lola lee y corrige oralmente aunque abandona el intento:

*Lola (Lee): Es interesante entender cómo los indios recibían estas enfermedades: su trabajo tan forzado, la dieta que seg...” “...la dieta que les hacían seguir... la dieta” Bueno... la dieta... que seguían, estas pésimas...*

*Sibila: ¿Y disminuía la cantidad de...?*

*Clara: De habitantes*

*Sibila: De pobladores*

*Lola: De familias, por lo tanto de pobladores. Bueno, entonces ahora habría que poner por qué motivo es que los historiadores pensaban ese tema de las enfermedades biológicas*

Cuando llegaron los europeos hubo un impacto terrible en el territorio americano. Este impacto fue la muerte de millones de indígenas. Fueron los trabajos forzados en las minas y en las plantaciones, la esclavización de miles de aborígenes, también influyen ( <i>Influyeron</i> ) los factores psicológicos,	
--	--

<p>evidenciados en los suicidios y (el) desgano vital.</p> <p>Según los textos que leímos, además de todos estos motivos el más importante fueron las enfermedades. Hay dos teorías, la de las enfermedades biológicas y la forma en que los aborígenes recibían estas enfermedades, su estado psicológico, y este es el motivo por el cual los españoles no se enfermaban, es decir, ellos estaban fuertes, no debían trabajar, algunos descansaban y otros peleaban (los soldados) en sus ejércitos.</p> <p>Hay distintas formas de contar la muerte de los aborígenes. Pero de cualquier manera, los conquistadores disminuyeron 30 veces la cantidad de indios. De 12 millones de habitantes quedaron 750.000.</p> <p>Es interesante entender como los indios recibían estas enfermedades, su trabajo tan forzado, la dieta que seguían, estas pésimas condiciones de vida llevaban a los aborígenes hasta no querer tener hijos, tal vez para que estos no sufran igual que ellos, o tal vez porque ni eso les dejaban al separar a las familias, se dejaba de tener hijos, se disminuía la cantidad de familias, por lo tanto de habitantes.</p> <p><i>Agregar ¿Qué dicen los historiadores que explican según la teoría de las “enfermedades biológicas”?</i></p>	<p><i>FÍJENSE CÓMO CONECTAR ESTOS PÁRRAFOS</i></p>
--	--

Para “*agregar lo que dicen los historiadores...*”, según la indicación del docente, Sibila aporta un texto. Es importante subrayar que el párrafo que la niña propone no es el inicio ni el final del artículo sino precisamente el punto en que se plantea una de las explicaciones de la despoblación. En este momento se advierte lo complejo que resulta para las niñas sostener simultáneamente la coherencia del propio texto, el ritmo de la discusión grupal en el bullicio del aula y la particularidad de cada una de las teorías de los historiadores para responder a la demanda del docente. Sin notarlo, reiteran la posición de los historiadores que adjudica la gran cantidad de muertes a las condiciones en que los aborígenes recibieron las enfermedades.

*Sibila: (Lee “Propagación...”)* “Las causas de la despoblación ciertamente fueron las enfermedades, pero los indios...” Blablá...

*Lola: Léelo, lee todo eso*

*Sibila: (Continúa)...pero los indios eran especialmente vulen... vulnerables a las enfermedades porque estaban agotados por el trabajo y ya no tenían amor por la vida”*

(...)

Lola: Sí. Pero eso, pero tipo hay que relacionarlo (Ensayo redacción): Aunque... la despoblación... Aunque la causa de la despoblación... Aunque la principal causa de la despoblación... Aunque la principal causa...

Clara: De la despoblación (...) Sean las enfermedades

Lola: Fueron

Clara: ¿Fueran?

Lola: Fueron las enfermedades, coma

Clara: También...

Lola: No, es que tipo... no es "también", es: "fueron las enfermedades", coma

Clara: Aunque la principal causa de la despoblación fueron las enfermedades...

Lola: (Dicta) Éstas no eran... coma, éstas no eran sólo biológicas... coma...

Sibila: Sino que también...

Lola: Sino que los aborígenes...

El entusiasmo ha disminuido y se suman interrupciones y comentarios ajenos al tema. El nuevo párrafo comienza como respuesta directa a la pregunta del maestro pero Lola logra conectar coherentemente este inicio "escolar" reformulando la explicación del texto que aportó su compañera. Las dudas y la decisión sobre el modo y el tiempo verbal vuelven a poner de manifiesto en qué medida la discusión acerca de un elemento lingüístico -en ocasión de producir la escritura- permite ajustar la representación del tema estudiado y definir un posicionamiento frente a él: *Aunque la principal causa del despoblamiento sean las enfermedades, fueran las enfermedades, fueron las enfermedades...* Movilizar la mirada hacia un índice textual parece haber contribuido a que las niñas controlaran su comprensión del acontecimiento; el modo indicativo que finalmente decide Lola y aceptan sus compañeras señala la adhesión de las niñas al acontecimiento histórico descrito.

Los historiadores explican que aunque la principal causa de la despoblación fueron las enfermedades, éstas no eran sólo biológicas, sino que los aborígenes eran vulnerables a las distintas enfermedades (la viruela, el sarampión y el tifus) porque estaban agotados por el trabajo, sus grandes esfuerzos y ya no tenían amor por la vida, realmente los españoles los trataban peor que si fueran esclavos.

Recién al volver a releer, una de ellas descubre que el pedido del maestro se refería a *la otra* explicación:

Lola: Chicas, está mal

Sibila: ¿Qué está mal?

Clara: ¿Todo?

*Lola: Bueno, acá dice... (Lee la indicación del maestro) Tenemos que poner la otra forma de pensar.*

*Sibila: Ah, pero no está... la otra*

*Clara: ¿Cómo la otra?*

*Lola: Ahora voy a poner: Pero otros historiadores pensaban... pensaban de otra manera este... el tema de las enfermedades, coma... Y ahí explicamos (...)*

*Sibila: Acá (Señala un fragmento de "Propagación...") Leo esto en voz alta. Está bárbaro (...) (Lee) "Los indígenas habían desarrollado defensas contra las enfermedades difundidas en su territorio, pero la invasión introdujo toda clase de bacterias y virus nuevos para ellos, frente a los cuales carecían de barreras inmunológicas. La rápida propagación de las enfermedades provocó la muerte de gran cantidad de indígenas (...) Podría pensarse, entonces, que fueron factores biológicos los que determinaron la muerte de millones de indígenas..."*

*Lola: Bueno (Relee el texto propio) "Pero otros historiadores pensaban distinto sobre este tema de las enfermedades", coma... "Éstas eran..." (Silencio) Tengo que poner... Chicas, voy a poner tipo, eh, "Estas enfermedades eran sólo el efecto de la reacción de los aborígenes a recibir esas nuevas bacterias y virus de las cuales ellos no... eh... tenían en su cuerpo las... eh... ¿antivirus?"*

Pero otros historiadores pensaban distinto sobre este tema de las enfermedades, éstas eran solo el efecto de la reacción de los aborígenes frente a las nuevas bacterias y virus traídos por los españoles y que los vencidos no tenían los antivirus necesarios para combatir estas bacterias mencionadas, es decir, las enfermedades eran simplemente una causa biológica, la principal.

Pero esta era solo una mentira. Profundamente se sabía, o algunos sabían, la verdadera situación.

El verdadero problema, y las verdaderas causas.

En primer lugar, vuelve a destacarse la seguridad con la que Sibila selecciona los párrafos precisos de "Propagación..." con los que es posible desarrollar *la otra teoría*. Respecto al cierre, no hay registro de cómo fue elaborado. Las intervenciones de Lola en las clases anteriores permiten suponer que lo cerró por su cuenta dejando constancia de la posición que venía manteniendo desde las clases anteriores.

Es difícil analizar hasta qué punto la escritura ayudó a Clara a progresar respecto a sus conocimientos acerca del tema porque no se cuenta con suficiente registro de sus intervenciones durante la discusión. A lo largo de la escritura, aportó incansablemente sucesivas relecturas y no se dejó llevar por la inminencia de realizar la escritura que tomó a su cargo: sus relecturas eran un reclamo para que Lola o Sibila continuaran con

el dictado pero también para que lo hicieran coherentemente respecto a lo ya dicho. Por lo tanto, se puede pensar que mantenía un cierto control sobre la escritura y que iba pudiendo aproximarse a la explicación que elaboraban sus compañeras.

Sin duda, Sibila manifestó su capacidad para seguir la trayectoria de las interpretaciones de Lola, analizar la coherencia de las mismas y reclamar que se explicitaran cuando el hilo del pensamiento de su compañera no le resultaba evidente. Y, sobre todo, mostró sus posibilidades para señalar en qué punto preciso de los textos leídos era posible hallar elementos que aportaran al eje argumentativo que iba tomando el propio texto. Sólo así pudo haber hallado en varias ocasiones la palabra apropiada y el fragmento preciso para destrabar la escritura, avanzar en ella o completar lo que faltaba.

Lola había logrado acceder al desarrollo de las explicaciones que ofrecían los textos durante las clases de lectura y los intercambios. La exigencia de la escritura y las discusiones con Sibila la llevan a establecer relaciones, a buscar conexiones entre lo que ya habían escrito y las explicaciones de los textos –que ella misma tenía presentes o que le ofrecía su co-autora-. “(...) *al elaborar una producción propia después de haber leído diferentes materiales sobre un tema, lectura y escritura se entrelazan tan estrechamente que es difícil distinguirlas: parecen fundirse en una misma actividad, orientada hacia la comprensión y el aprendizaje*” (Aisenberg y Lerner, 2008)

## Conclusión

En el desarrollo de una secuencia de enseñanza de contenidos de Historia, la escritura puede ponerse al servicio del progreso de los niños respecto a la producción de explicaciones. La escritura exige un cierto distanciamiento y permite que los niños exploren su pensamiento y lo clarifiquen al intentar materializar “en el papel” las ideas sobre el contenido que han ido elaborando, y las relaciones entre ellas.

El ámbito del aula ofrece un particular *contexto de producción* que se refleja tanto en el desarrollo de la situación como en el producto escrito. Por un lado, como ya se ha dicho, este contexto está fuertemente determinado por el desarrollo de la secuencia didáctica: la determinación del tema de estudio, los textos seleccionados, las oportunidades de comentarlos, de acordar con ellos o rebatirlos, aspectos que se han tratado

anteriormente. Pero también otras condiciones definen las características del contexto de producción de una escritura escolar. En primer lugar, las consignas e intervenciones del maestro y, sin duda, las posibilidades de producir grupalmente que permiten a los niños discutir interpretaciones diversas y, algunas veces, alcanzar otras superadoras.

### Consignas e intervenciones

En el marco de la enseñanza del lenguaje, las propuestas de escritura se insertan habitualmente en una situación comunicativa –con propósitos del escritor y destinatarios- y en ellas se explicita el género apropiado para la situación o el que se desea abordar; aún así, la consigna del docente no siempre puede expresarse “de una vez” y exige a menudo repeticiones y ajustes hasta que la mayoría de los chicos logra encauzar su producción.

En el desarrollo de una secuencia de enseñanza de la Historia la propuesta de escritura tiene el propósito de lograr que el sentido de lo aprendido resulte más claro para los mismos niños; no se trata de desarrollar una escritura formal sino más bien de favorecer el empleo de la escritura como un medio para que los chicos construyan sus propias ideas (Catel, 2001)

En la situación analizada, la actividad de escritura comienza en la clase 4 y se extiende por unos veinte minutos. Se continúa, luego, en dos clases más. En una serie de intervenciones sucesivas, en las que se intercalan las voces de los alumnos con ciertos planteos que se van retomando, el maestro despliega la consigna progresivamente -lo sigue haciendo al comienzo de la segunda clase de escritura, dando mayores especificaciones a partir de lo ya producido.

*Maestro: La idea sería que puedan comenzar hoy un trabajo donde podamos hacer una síntesis de todo esto que estuvimos viendo desde que empezamos a ver los textos (...) una síntesis que pueda quedar para ustedes (...) pudiendo tomar cosas de los textos (...) que puedan volver a los textos, pueden fijarse lo que subrayaron, lo que anotaron (...) pero también que puedan poner lo que ustedes fueron pensando y también las discusiones que se fueron dando acá, que fueron muy ricas y que aportaron un montón de cosas (...) Y para eso sería bueno que ustedes tengan los textos a mano (...) La idea es que puedan hacer un trabajo de síntesis que les sirva a ustedes para poder explicar este gran descenso de la población que hubo a partir de la Conquista de América, ¿sí?*

*“Este modo de plantear la consigna guarda notables diferencias respecto de la forma en que se enfoca habitualmente la escritura en Ciencias Sociales. (...) Por un lado, (el) docente propone escribir un texto completo en lugar de responder a preguntas puntuales” (Aisenberg y Lerner, 2008).* Por el otro, enfatiza la importancia de la presencia de los textos, de su relectura, y habilita explícitamente a la citación, en contraposición al usual reclamo de escribir “con sus palabras”. A la vez plantea reiteradamente la importancia de producir desde la perspectiva personal y con la finalidad de “hacer un trabajo de síntesis que les sirva a ustedes para explicar este gran descenso de la población...”

El maestro retoma la clase siguiente proponiendo un paréntesis a la escritura para volver a los textos. La heterogeneidad en la aproximación de los alumnos a contenidos de la secuencia trabajados a partir del texto “Propagación de las enfermedades” durante la clase anterior y la ausencia de la referencia a “las explicaciones” en las producciones escritas parecen motivar esta vuelta a la lectura. El maestro orienta la discusión colectiva hacia la caracterización y diferenciación de las distintas explicaciones –no todos los alumnos logran “entrar” a este nivel de análisis- y sistematiza estas cuestiones mediante un esquema en el pizarrón.

Luego de esta nueva vuelta a los textos, el maestro realiza una devolución general de las producciones escritas de los alumnos y avanza en la especificación de la consigna:

*Maestro: Yo estuve leyendo lo que ustedes empezaron a escribir (...) Y lo que yo encontré es que algunos tomaron como estrategia agarrar un texto, sintetizarlo, ver qué había ahí de importante y anotarlo. Otros lo que hicieron fue poner todas las causas, ir anotándolas. (...) Otros empezaron a escribir desde lo que se acordaban de las discusiones, ¿sí? Otros trataron de relacionar los textos y armar uno solo. Bueno (...) Me parece que lo que podrían hacer ustedes ahora es, con esos textos, fijarse qué tipo de explicación están armando: si están armando una explicación que va nombrando distintas cosas, o si están armando una explicación que relaciona las distintas cosas (...) por ejemplo, las enfermedades con la alimentación y las condiciones de trabajo (...) Y que traten de ver qué tipo de explicación quieren dar y cómo lo pueden hacer. Saquen los textos (...) Es importante que tengan los textos para que ustedes puedan releerlos y puedan sacar ideas de ahí.*

La apertura de la consigna inicial se va acotando. *“Estamos ante un trabajo de elaboración compartida del tema-eje del texto, que va avanzando en función de las interacciones docente-alumnos. La co-construcción de la consigna parece generar una*

*diferencia esencial con las situaciones habituales de escritura en Historia: cuando se da desde el comienzo una consigna cerrada, son los alumnos los que tienen que hacer el esfuerzo de entender 'qué quiere' (el) maestr(o), de acercarse a su perspectiva; en cambio, con una consigna inicial abierta –aún en un caso como este en que corre el riesgo de resultar vaga-los alumnos empiezan a escribir desde donde pueden y logran dar cuenta de lo aprendido. Es (el) docente quien tiene que acercarse para entender en qué están pensando los chicos y, a partir de esto, ayudarlos a avanzar. Estas consignas parecen cumplir una función equivalente a la de las consignas abiertas en lectura” (Aisenberg, 2005)” (Aisenberg y Lerner, 2008)*

El maestro da nuevas orientaciones para la escritura que intentan poner de relieve contenidos de la secuencia no considerados hasta el momento en las incipientes producciones escritas. Esta demanda sobre la escritura en proceso torna necesaria una vuelta a los textos. Es la escritura, al parecer, la que pone de manifiesto –ante la ausencia de referencias escritas a estos contenidos- la necesidad de profundizar la interpretación de los textos leídos y discutidos largamente en clase. De hecho, Lola era una de las pocas alumnas que, desde las primeras lecturas, había comprendido la existencia de diferentes explicaciones; sin embargo, la situación de escritura y las intervenciones del maestro al respecto hacen que –con la ayuda de Sibila- retorne a la lectura de “Propagación de las enfermedades” para intentar dar cuenta por escrito de las diferentes explicaciones.

En cuanto a las intervenciones del docente, algunas son orales y tienen lugar en el momento en que los diversos grupos se hallan simultáneamente dedicados a la escritura. Otras intervenciones son escritas y provocan en las alumnas, en el caso analizado, esfuerzos interesantes de reorganización y completamiento del texto. El análisis de las reformulaciones que las niñas realizan es un indicio de su adecuación a los distintos contextos que intervienen en la realización de la tarea. Por un lado, incide sin duda el *contexto escolar* donde corresponde cumplir con la solicitud del maestro pero también el *contexto de elaboración de explicaciones* en el que algunas de ellas se sienten comprometidas por su nivel de involucramiento con el tema y el *contexto de producción grupal* donde es importante la consideración de la palabra de los compañeros.

La producción escrita permite progresar en la apropiación del contenido porque implica para los alumnos la resolución de múltiples problemas, tanto en el espacio del contenido como en el espacio de la escritura propiamente dicha. En el espacio del contenido es necesario expresar los conocimientos, explicitar las relaciones, organizar el encadenamiento de las ideas, desplegarlas en el papel. Para establecer relaciones semánticas lógicas entre los términos de una explicación es necesario lograr mayor claridad en la definición de las ideas, poner en relación dos ideas distintas, tratar de precisar. El hecho de elaborar un producto material y visible –el texto- exige numerosas relecturas, discusiones en busca de coherencia, adecuaciones, progresivas sustituciones de algunas palabras del lenguaje corriente por términos más apropiados, tomas de conciencia sobre los tiempos y modos verbales empleados, sucesivos distanciamientos marcados por indicadores de fuerte presencia en el texto. La escritura constituye una “memoria sobre el papel” que da lugar a volver sobre lo anterior para tratar de conectarlo coherentemente con lo que sigue. Estas relecturas significan una actividad compleja por parte de los alumnos que, colocados en situación de escritura autónoma, dan un sentido personal a los contenidos abordados en la clase (Cariou, 2006)

## BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008): “Escribir para aprender Historia”. *Lectura y Vida*. Nº 3, Año 29, septiembre de 2008

Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olguín, A. (2008): “Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura”. Ponencia presentada en las X Jornadas Nacionales y I Jornada Internacional de Enseñanza de la Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, 17, 18 y 19 de Septiembre de 2008

Cariou, D. (2006): Determinación y sentido de los indicadores, en Perrin-Glorian e Reuter (eds): *Los métodos en investigación en didáctica*. Presses Universitaires du Sptentrion, Bélgica

Catel, L. (2001): *Ecrire Pour Apprendre ? Ecrire Pour Comprendre ? État De La Question*, en *ASTER* Nº 33. *Écrire pour comprendre les sciences*, INRP, 29, Paris

Luchilo, L. (2002): *La Argentina antes de la Argentina*, Ediciones Altea, Buenos Aires

Milián, M. (1999): Interacción De Contextos En La Investigación Sobre Composición Escrita en grupos, en Camps, A. (coord), *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Investigaciones en didáctica de la lengua, Graô, Biblioteca de textos 162 – Barcelona

