

**PRESENTACIÓN DE LA PONENCIA:** *La lectura y la escritura compartidas en el aprendizaje de contenidos históricos. Aportes de una investigación didáctica.*

**VI Jornadas de la División Historia - III Taller de Historia Regional. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Ciencias Sociales. División de Historia**

**Mesa N° 5:** “Problemáticas en torno a la historia enseñada: experiencias de investigación y enseñanza”.

**Autoras:** Delia Lerner, Alina Larramendy, Julieta Jakubowicz, Sabrina Silberstein, con la colaboración de Melina Bloch y Denise Hilman.

**DATOS DE LOS AUTORES DE LA PONENCIA:**

Nombre y Apellido: Delia Marina Lerner  
Dirección postal: Coronel Niceto Vega 4792, CABA  
E-mail: deliamlerner@yahoo.com.ar  
TE: 47744961

Nombre y Apellido: Alina Inés Larramendy  
Dirección postal: Hortiguera 1466, CABA  
E-mail: alarramendy@gmail.com  
TE: 4923-5466

Nombre y Apellido: Julieta Jakubowicz  
Dirección postal: Roseti 833 2doC, CABA  
E-mail: julieta.jak@gmail.com  
TE: 4553-3493

Nombre y Apellido: Sabrina Silberstein  
Dirección postal: Av. Rivadavia 4189, CABA  
E-mail: ssilberstein79@yahoo.com.ar  
TE: 15 3247 2412

Nombre y Apellido: Denise Hilman  
Dirección postal: Franklin 950 6° A, CABA  
E-mail: denisehilman@gmail.com  
TE: 15 6757 0586

Nombre y Apellido: Melina Bloch  
Dirección postal: Moldes 2598 1 ero B  
E-mail: mel\_bloch@hotmail.com  
TE: 4543 7896

**RESUMEN**

La ponencia que presentamos se enmarca en una línea de investigaciones didácticas, iniciada hace quince años, que se centra en el estudio de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje de contenidos históricos. En esta oportunidad nos proponemos profundizar en el análisis de un entrelazamiento de condiciones didácticas cuya contribución es decisiva –según lo han mostrado los resultados obtenidos en diferentes trabajos de campo- para lograr que los alumnos se apropien de los contenidos que son objeto de enseñanza. Tal entrelazamiento puede sintetizarse así: se trata de **sostener en el tiempo un tema articulando situaciones de lectura y de escritura compartidas –con el docente y entre los alumnos-**orientadas a discutir varios textos en los cuales se despliegan aristas particulares del tema tratado o bien perspectivas historiográficas diferentes, así como a ahondar la comprensión al producir un texto personal sobre el tema. De este modo, se pone en primer plano el trabajo intelectual desarrollado por los lectores-escritores, quienes interactúan profundamente con los textos y enfrentan el desafío que supone la escritura en tanto herramienta epistémica, un desafío que lleva a establecer nuevas relaciones así como a plantearse nuevos interrogantes y buscar respuestas re-visitando los textos leídos para resolver problemas cognoscitivos que no se habían planteado como lectores.

El entramado de condiciones didácticas antes descripto se ha mostrado particularmente potente para incluir a los alumnos en la reconstrucción de los contenidos de enseñanza. La recursividad en el tratamiento de los contenidos -que circulan durante varias clases a través de diferentes situaciones de lectura y escritura- permite que más estudiantes se vayan sumando a la discusión, se adentren en el “mundo de los textos” y se involucren personalmente en el aprendizaje del tema estudiado.

La investigación es cualitativa (descriptivo-interpretativa), estudia el desarrollo en el aula de proyectos de enseñanza acordados con los docentes y articula la observación de clases con entrevistas clínico-didácticas a los alumnos. Los resultados que exponemos son producto del análisis de un trabajo de campo realizado en 7mo. Grado, en el marco de un proyecto centrado en la reconstrucción de diferentes perspectivas historiográficas que explican la catástrofe demográfica producida en América a partir de la conquista.

[1] La investigación se ha desarrollado a partir del año 2000 a través de sucesivos Proyectos UBACyT. Actualmente está en curso el Proyecto Ubacyt 200 201 301 001 23 BA/2014-2017, co-dirigido por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner.

**La lectura y la escritura compartidas en el aprendizaje de contenidos históricos.**  
**Aportes de una investigación didáctica.<sup>1</sup>**

Autoras: Delia Lerner, Alina Larramendy, Julieta Jakubowicz, Sabrina Silberstein, con la colaboración de Melina Bloch y Denise Hilman.

**Introducción**

Compartiremos resultados de una línea de investigaciones didácticas centradas en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de contenidos escolares de Historia -y como contribución a la formación de estudiantes autónomos más allá de la escolaridad obligatoria-.

La investigación, que es cualitativa -descriptivo-interpretativa- y está inscripta en la modalidad del estudio de casos, incluye la construcción de un proyecto de enseñanza de ciertos contenidos históricos y su realización en aula, así como el análisis de los registros de las clases y de las producciones de los alumnos.

Por otra parte, la inserción de los docentes en la investigación ha ido creciendo a lo largo del tiempo. Actualmente, ellos participan en todo el proceso: desde el estudio del contenido y el diseño del proyecto de enseñanza hasta el análisis de lo sucedido en las clases.

---

<sup>1</sup> Esta ponencia sintetiza resultados expuestos en diferentes artículos producidos por el equipo de investigación en el marco de sucesivos Proyectos UBACyT. Actualmente se desarrolla el Proyecto UBACyT 200 201 301 001 23 BA 2014/17, dirigido por D. Lerner y B. Aisenberg, Programación Científica 2014-2017.

En los proyectos de enseñanza que desarrollamos y estudiamos en el aula, las propuestas de lectura y escritura dan lugar a un intenso trabajo intelectual de los niños -en tanto que en la enseñanza usual de la Historia la lectura suele concebirse como simple localización o recolección de datos y la escritura suele reducirse a una serie de respuestas a algún cuestionario-. Dado que en las clases de Historia es esencial enseñar a leer y escribir textos sobre historia, una de nuestras preguntas centrales es: *¿bajo qué condiciones didácticas la lectura y la escritura pueden funcionar como herramientas internas al aprendizaje de la Historia?*

El análisis de diversos trabajos de campo permitió conceptualizar en primer lugar condiciones didácticas que promueven el aprendizaje de la Historia en la lectura y, en segundo lugar, avanzar en la caracterización de condiciones favorables para que la escritura se constituya en herramienta de elaboración y reorganización del conocimiento histórico. El análisis de las interacciones, tanto de las que se producen entre el docente y los alumnos como de las que estos últimos sostienen entre ellos mientras leen y escriben, constituyen una fuente esencial para comprender las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos.

Entre las condiciones didácticas que han mostrado ser relevantes para que los niños puedan apropiarse de los contenidos en estudio, destacamos las siguientes:

- Sostener durante varias clases un intenso trabajo de lectura y discusión sobre diferentes textos referidos al mismo tema, planteando consignas abiertas y globales, de tal modo que los alumnos puedan involucrarse en el hecho histórico estudiado y conocer diferentes perspectivas acerca de él (Lerner et al, 1997; Lerner, 2001; Aisenberg, 2005).
- Articular situaciones de lectura individual o por parejas y de lectura colectiva, para promover tanto el trabajo personal de cada alumno con los textos y la interacción con los compañeros como la intervención docente dirigida a ampliar y profundizar la comprensión (Lerner, 2002; Torres, 2008).

- Desarrollar un proceso de escritura en pequeños grupos que abarque un tiempo suficiente para la reelaboración de los contenidos y durante el cual los alumnos estén autorizados a plantearse nuevos problemas suscitados por el desafío de escribir, a discutir acerca de ellos y a volver a los textos leídos para encontrar respuestas o para establecer nuevas relaciones (Aisenberg y Lerner, 2008; Torres y Larramendy, 2009, Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Cohen y Larramendy, 2011; Aisenberg, 2012; Lerner, Larramendy y Cohen, 2012; Lerner, 2014).

En esta ponencia, intentaremos mostrar de qué modo el entrelazamiento de condiciones didácticas que se ponen en acción en el aula hace posible que los niños avancen en sus conocimientos sobre un contenido histórico: la catástrofe demográfica de la población aborígen durante la conquista de América.

Es necesario entonces, antes de compartir los resultados que sustentan la relación antes enunciada, hacer referencia a la concepción del recorte de contenidos y a la secuencia didáctica puesta en práctica en el aula.

### **Contenidos y textos que se ponen en juego en la secuencia didáctica.**

La conquista de América es un tema que sigue generando polémicas no solo en medios académicos sino en la sociedad en general, por lo cual resulta especialmente potente para estudiar la enseñanza y el aprendizaje de diferentes visiones sobre una problemática histórica. Al focalizar en la catástrofe demográfica de la población aborígen, buscamos contemplar dos niveles interrelacionados. Por un lado, el contenido histórico propiamente dicho: el proceso que llevó a la muerte a millones de aborígenes a lo largo del primer siglo de dominio español en América, proceso que involucra un complejo entramado de factores políticos, económicos, sociales, personales, biológicos, etc. Por otro lado, consideraciones vinculadas con la naturaleza del conocimiento histórico: desplegar y contrastar en el aula explicaciones de distintos autores con perspectivas diferentes sobre una misma situación es un modo de poner en juego la idea de que la historia es reconstrucción del pasado, y no el pasado que llega directamente al aula a través de las páginas de los manuales.

Trabajar con este recorte nos permitió -como veremos luego- aproximarnos a las conceptualizaciones de los alumnos sobre la explicación en Historia y a las dificultades que confrontan para comprender la coexistencia de visiones diferentes sobre una misma problemática histórica.

En el trabajo de campo que analizaremos aquí, se discutieron profundamente dos textos:

- “Los vencidos”, cuyo autor (Luchilo, 2002) introduce el tema aludiendo al impacto de la invasión europea sobre la población aborígen y presentando algunas estimaciones numéricas de su disminución. Luego, desarrolla su explicación presentando sucesivamente “desencadenantes”, “factores” y “causas” de distinta naturaleza pero sin explicitar el entramado de relaciones que habría entre ellos. El texto habilitaría entonces la interpretación de la explicación formulada en términos de una enumeración de factores independientes entre sí de la muerte de los aborígenes. En particular, en relación con las enfermedades, si bien se afirma que son “la causa más importante de la catástrofe demográfica”, aparecen como una causa más, no relacionada con los otros factores enunciados.

- El segundo texto, “La propagación de las enfermedades”, fue producido por el equipo de investigación, porque no encontramos textos que nos permitieran trabajar con los alumnos una trama explicativa que desplegara explícitamente articulaciones entre factores biológicos y sociales, tal como se presentan en diversas producciones académicas (Assadourian y otros, 1972; Mellafe, 1965; Sánchez Albornoz, 1977; Todorov, 2003). En nuestro texto se intenta -considerando las producciones recién citadas- dar cuenta de la complejidad de la problemática histórica: se explicita el carácter social de las epidemias y se desarrollan los vínculos entre la propagación de las enfermedades y las condiciones sociales, políticas y económicas generadas por la conquista; se alude reiteradamente a la existencia de diferentes explicaciones y se incluyen otras marcas de la naturaleza del conocimiento histórico, tales como la cita de fuentes y de bibliografía.

Finalmente, con el objeto de contextualizar el análisis, describiremos brevemente la secuencia didáctica tal como se realizó en un aula de séptimo grado<sup>2</sup> durante el trabajo de campo que aquí consideraremos.

El tema -que se desarrolló a lo largo de siete clases- fue presentado aludiendo a las polémicas que aún provoca. Para encarnar esta idea, el docente lee y comenta un fragmento de *La Conquista de América, el problema del otro* (Todorov, 2003) y luego relata una discusión generada a partir de la publicación en el diario La Nación de una nota que usa la palabra “genocidio”, aplicada a la conquista. Luego, los alumnos leen individualmente “Los vencidos” y se realiza un comentario colectivo a partir de las interpretaciones que ellos han elaborado. Durante las dos clases siguientes, se relee este texto, se lee otro del mismo autor y se discuten o re-discuten algunas de las cuestiones planteadas.

La lectura de “La propagación de las enfermedades” -realizada individualmente y seguida por un comentario colectivo- comienza en la tercera clase y su discusión, que incluye relecturas, se prolonga durante toda la clase siguiente. En esta cuarta clase, el docente lee a los alumnos un fragmento de “El impacto de la conquista”, con la intención de comparar modos de concebir las enfermedades al explicar la disminución de la población.

Al final de la cuarta clase, se plantea una situación de escritura: los niños producirán en pequeños grupos un texto sobre la temática global de la secuencia. Finalmente, el docente cierra la secuencia trabajando sobre las rebeliones y resistencias de diferentes pueblos aborígenes, con la intención de contrarrestar y matizar la representación de los aborígenes como “los vencidos”.

### **Entrelazamiento de condiciones didácticas y aprendizajes de los niños.**

---

<sup>2</sup>Expresamos nuestro agradecimiento a Gonzalo Vázquez, no sólo por su participación en el trabajo de campo aquí analizado sino también por sus valiosos aportes en el proceso de planificación conjunta de la secuencia que llevaría a cabo en su grado, perteneciente a la escuela Aequalis, a cuyas autoridades también agradecemos por habernos brindado su espacio con tanta cordialidad.

Dado que concebimos el aprendizaje como un proceso recursivo, que requiere aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento, uno de los supuestos centrales que sustenta el proyecto de enseñanza elaborado es el siguiente: para que los niños comprendan profundamente un tema, resulta imprescindible trabajar sobre él a lo largo de varias clases.

Como también asumimos que es en las clases de Historia donde resulta posible y necesario enseñar a leer textos históricos y recurrir a la escritura como herramienta de aprendizaje de la Historia, hemos postulado como condición didáctica esencial la de ***sostener un tema en el tiempo a través de la lectura y la escritura compartidas.***

Veremos en primer lugar cómo avanza la comprensión del tema a lo largo de las clases dedicadas a la lectura y apreciaremos luego los progresos que tienen lugar durante las situaciones de escritura en el marco de las condiciones didácticas creadas en el aula.

***1. Sostener durante varias clases un intenso trabajo de lectura compartida y discusión sobre diferentes textos referidos al mismo tema, articulando lectura personal e intercambio grupal y colectivo.***

Señalemos ante todo que concebimos la lectura como un proceso interactivo, en el cual el aporte del lector es central: quien lee reconstruye el sentido del texto desde su propia perspectiva y poniendo en juego sus conocimientos previos acerca del mundo y del lenguaje (Smith, 1983; Goodman, 1982). Recíprocamente, la lectura transforma al lector: a medida que interactúa con el texto, re-organiza sus conocimientos para producir una interpretación de las marcas en el papel o para ajustar la que había elaborado a partir de lo ya leído en función de lo que sigue en el texto. “Esta acción recíproca entre el lector y los signos que están en la página explica por qué he llamado a esto una transacción entre el lector y el texto. El sentido no está en el texto solo ni sólo en la mente del lector, sino en la mezcla continua, recurrente de las contribuciones de ambos” (Roseblatt, 2002)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> La concepción transaccional de la lectura -señala Goodman (1996)- está vinculada con el interjuego de los procesos de asimilación y acomodación descriptos por Piaget.



Desde esta concepción, es ineludible tomar en consideración los conocimientos que tienen los alumnos, las interpretaciones que elaboran al interactuar con los textos y sus posibilidades de progresar en la comprensión de las situaciones históricas a medida que avanzan en la lectura y la discusión sobre lo que se lee.

Nuestros resultados muestran que, al sostener a lo largo de algunas clases la lectura de varios textos referidos a un mismo tema y el intercambio acerca de él, se hace posible que los alumnos se involucren fuertemente en el proceso histórico estudiado. Re-visitar los textos más de una vez a lo largo de la secuencia posibilita un mayor acercamiento de los alumnos a los contenidos. En cada nuevo encuentro con el texto los chicos se apropian de diferentes sentidos y van construyendo interpretaciones que no hubieran podido elaborar en una única y rápida lectura.

Sostener un tema en el tiempo implica tanto leer y releer un texto como articular la lectura de distintos textos que permitan a los chicos profundizar sus conocimientos, generar nuevas interrogantes y nuevas respuestas así como encontrar de qué modo se entrecruzan, convergen o divergen las ideas de los autores sobre el tema. Supone también articular diferentes formas de organización de la clase: la lectura individual durante la cual se va elaborando una interpretación personal del sentido del texto, la discusión y relectura en pequeños grupos, que propicia la interacción cognitiva entre pares y el trabajo colectivo que hace posible una intensa intervención del docente en diálogo constante con las interpretaciones de sus alumnos.

Disponer del tiempo necesario para leer y releer, para confrontar las propias interpretaciones con las de otros, para revisar y reajustar lo que se ha entendido gracias a los aportes del docente, para articular lo elaborado leyendo un texto con lo que se puede comprender cuando se leen otros, para posicionarse críticamente en relación con lo que se está leyendo... Es así como se hace posible que todos los chicos puedan apropiarse del contenido que se está enseñando en distintos momentos: quien no lo logró en una primera clase porque el tema le resulta muy complejo tiene más de una oportunidad para hacerlo. Es así como se brinda un espacio que contempla tanto la diversas posibilidades de comprensión del tema que siempre coexisten en un grupo -relacionadas con los conocimientos previos de los alumnos y con la posición inicial que adoptan como lectores- como las restricciones del tiempo de la enseñanza en la institución escolar.

La lectura se introduce por medio de consignas abiertas o globales que tienen en común el plantear a los alumnos un único interrogante central -en lugar de solicitar informaciones puntuales-. Las consignas abiertas invitan a leer el texto para conocer la temática histórica a abordar o para encontrar qué aporta a lo que ya se sabe acerca de ella y, como no orientan hacia ninguna cuestión particular, hacen posible que cada alumno interactúe con el texto desde su perspectiva personal; las consignas globales están estrechamente relacionadas con el contenido a enseñar y orientan la mirada en una cierta dirección -hacia la reconstrucción de una explicación, de ciertas relaciones o de una problemática general-. Son consignas que contribuyen a preservar tanto el espacio de libertad que los alumnos necesitan para leer como el sentido de los contenidos de la enseñanza (Aisenberg, 2010).

Plantear consignas abiertas y globales promueve una lectura genuina por parte de los alumnos y contribuye a instalar (y a compartir) en el aula el propósito lector de reconstruir las situaciones históricas desplegadas en los textos. (Aisenberg, 2010 y 2014).

Las interpretaciones que los chicos comienzan a ofrecer suelen estar vinculadas a los aspectos que les resultaron más significativos y, en muchas ocasiones, esto coincide con lo que mejor entendieron. Sostiene Aisenberg (2010) “(...) la reconstrucción colectiva se inicia desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no desde la búsqueda de una interpretación particular o de “la” respuesta preconcebida. Cabe recordar que las interpretaciones de los alumnos suelen ser diferentes de las que realizamos los adultos, además de que suele haber diversidad de interpretaciones entre los alumnos, en función de la heterogeneidad habitual de cualquier grupo escolar. Sin conocer estas interpretaciones es difícil ayudar a comprender la temática histórica en estudio: las explicaciones del docente -que son imprescindibles- se constituyen en verdaderas ayudas para los alumnos si se articulan con lo que ellos van entendiendo del texto, con los problemas que afrontan en la comprensión de los contenidos, con las reflexiones e interrogantes que se van planteando sobre las situaciones históricas tratadas en el texto. El docente promueve que los alumnos interpreten y que expresen lo que para ellos “dicen” los textos, con lo cual se les otorga un lugar de sujetos lectores y además, se pone de manifiesto su perspectiva, sus logros y dificultades en la comprensión. En otras palabras, las interpretaciones que alcanzan los alumnos dan cuenta de qué entienden de los contenidos presentados en los textos y cómo los entienden”.

Nos referiremos a continuación a algunos aspectos del desarrollo de las clases, para mostrar cómo avanza la reconstrucción de la situación histórica a lo largo de las situaciones de lectura propuestas.

La lectura de “Los vencidos” -analizada originalmente en Aisenberg y otros (2008)- resultó bastante accesible para los niños: comprendieron rápidamente que el descenso de la población aborígen durante la conquista puede explicarse a través de una diversidad de factores -y no sólo a partir de las matanzas, como antes creían- y comenzaron a atribuir relevancia a las enfermedades traídas por los conquistadores. Por otra parte, lejos de limitarse a considerar las ideas explícitas del texto, elaboraron inferencias, relaciones e interrogantes que van “más allá” del texto leído, ya que establecen relaciones entre las condiciones sociales y económicas generadas por la conquista y el estado anímico de los aborígenes. Comienzan así a reconstruir una trama explicativa más compleja que la explícitamente planteada en el texto.

En cuanto a las enfermedades, empezar a comprender su incidencia en la catástrofe demográfica impacta fuertemente a los alumnos. Desde el primer intercambio sobre el texto, los niños plantean un problema referido a la intencionalidad, que reaparecerá luego reiteradamente: *¿los españoles trajeron las enfermedades a propósito, para que se mueran los aborígenes?*. Luego de varias discusiones, acuerdan que los españoles las trajeron (y en este sentido “*tuvieron la culpa*”) pero no fue intencional.

Ahora bien, en tanto que los alumnos habían logrado reconstruir la relación entre factores sociales y psicológicos -al pensar que las terribles condiciones en que vivían los aborígenes podían explicar los suicidios y la disminución de la natalidad, cuestiones que los conmovieron mucho-, no ocurrió lo mismo en el caso de las enfermedades, que son interpretadas hasta este momento como un factor independiente de las otras razones presentadas en el texto sobre la muerte de los aborígenes. Si bien el interrogante sobre la intencionalidad representa un intento de comprenderlas en el contexto de la conquista, no se las vincula aún con las duras condiciones laborales y vitales a las que están sometidos los aborígenes -interpretación que, como ya dijimos, es autorizada por el texto de Luchilo, en el cual las enfermedades se explican únicamente por la carencia de defensas biológicas-.

Sin embargo, más de una vez los alumnos preguntan si los españoles no se contagiaban de las enfermedades de los aborígenes para las cuales no tenían defensas. Así, en la última discusión colectiva sobre el texto, Joaquín plantea: *“Yo lo que no entiendo: si el Imperio Inca y el Azteca tenían mayor gente que los españoles y tenían enfermedades diferentes (...) ¿por qué los españoles contagiaron a todos los indígenas y no los indígenas a los españoles?”*

En efecto, si la propagación de enfermedades fuera una cuestión puramente biológica originada por la carencia de defensas frente a nuevas enfermedades, ¿cómo explicar que se contagiaron y murieron los aborígenes más que los españoles (siendo que éstos eran menos y que, tal como había dicho el maestro, tampoco tenían defensas para enfermedades de los aborígenes). Los interrogantes de los alumnos señalan un límite de la explicación desplegada en “Los vencidos” -la ausencia de referencias que aludan al carácter social de una epidemia- y constituyen un excelente punto de partida para abordar el trabajo sobre “La propagación de las enfermedades”.

Antes de pasar al trabajo con otro texto, analicemos al menos una de las diversas intervenciones del docente a lo largo de las interacciones sostenidas con los alumnos durante la lectura compartida de “Los Vencidos”. Es una intervención que tiene lugar en el marco de un intercambio sobre el significado de la palabra *requisas*.

*Lucía: Acá dice (lee en voz alta): “Otro desencadenante fueron los trabajos forzados en las minas y las plantaciones, la esclavización de miles de aborígenes trasladados de sus tierras para trabajar en zonas muy alejadas, las requisas de alimentos que hicieron los españoles y privaron de sustento a las familias nativas.” ¿Qué son requisas?*

*Docente: ¿Alguien, leyendo el texto, se dio cuenta de qué eran esas “requisas” de alimentos?*

*Un alumno: La falta de alimento.*

*Fede: ¿Prohibir? O... no dejar que lleguen.*

*Joaquín: No les entregaban alimentos.*

*Lucía: No, porque en un momento dice “que hicieron los españoles”; como que debe ser algo...*

*Fede: sacar todo el alimento, no sé.*

*(Silencio)*

*Docente: A ver, dice Lu que es algo que hicieron los españoles porque el texto dice “requisas de alimentos que hicieron los españoles”. ¿Alguien conoce algo de esto, sabe de qué se trataba? Bueno. En general, cuando comenzó la conquista, los españoles también tenían que garantizarse su propia alimentación, generar su comida. Los que habían venido, que eran en su mayoría o guerreros o gente que venía a buscar su fortuna, no se ponían a trabajar la tierra ni a producir sus propios alimentos. Entonces, lo que buscaban era que los pueblos indígenas les dieran el alimento; y en el momento en que no se los daban, ellos directamente iban y se lo sacaban. Estas “requisas de alimentos” es cuando los españoles llegaban a los pueblos y tomaban los alimentos que eran del pueblo -que los habían guardado o que habían cosechado en ese momento- y se los llevaban, y dejaban a ese pueblo sin comida, sin sus alimentos. Por eso acá lo están poniendo como algo que hacían los españoles, esas requisas de alimentos, para cuando no tenían: cuando no les entregaban los pueblos la comida, ellos iban y se la sacaban.*

Las suposiciones iniciales de los niños acerca del significado de las requisas -los conquistadores no entregarían alimentos a los aborígenes o no dejarían que les llegaran- son ajustadas a partir de la intervención de Lucía, cuya alusión a la estructura sintáctica de la frase permite aproximarse más a comprender de qué se trata. El docente -lejos de proponer ir al diccionario a buscar el significado de la palabra- invita a volver al texto, allí es donde los chicos encontrarán indicios para comprender el sentido de lo que no están entendiendo. Finalmente, él toma la palabra para explicar el sentido de las requisas durante la conquista, para que los chicos se representen mejor lo que sucedía en la situación histórica estudiada.

Al analizar las diferentes instancias en que se leyó y discutió “La propagación de las enfermedades”, apuntaremos a poner de manifiesto los progresos que se hacen posibles a partir de este nuevo texto, la diversidad de interpretaciones de los alumnos -tanto entre los pequeños grupos como en el interior de cada uno de ellos- y el papel que cumplen las diferentes formas de organización de la clase en las posibilidades de los alumnos de progresar en la comprensión del tema.

### **Los intercambios en pequeños grupos luego de la lectura silenciosa.**

El maestro presenta el texto señalando que éste profundiza sobre el papel de las enfermedades como factor del descenso de la población aborigen e invita a la lectura con una consigna abierta: “(...) sería bueno que ustedes pudieran rastrear en el texto qué es lo que nos aporta a todo lo que venimos charlando”.

En tanto que, desde la primera lectura, varios alumnos logran reconstruir relaciones entre las enfermedades y otros factores e incluso algunos se dan cuenta de que están en juego diferentes voces -diferentes formas de considerar el papel de las enfermedades-, otros parecen no registrar los aspectos nuevos planteados en el texto.

Entre los niños que no llegan por sí mismos a detectar los aportes del segundo texto a la comprensión del tema y quedan anclados en la interpretación que habían elaborado al discutir “Los vencidos”, se encuentran Clara y Sibila -a quienes reencontraremos al analizar la situación de escritura-. Cuando el docente se acerca y les pregunta si pudieron profundizar sobre el papel de las enfermedades, una de ellas responde “*Que los indígenas no tenían defensas biológicas*” y la otra agrega “*Sí, (...) es como que los que vinieron a América (trajeron) distintas enfermedades de España y no tenían anticuerpos*”. Y, cuando el maestro insiste en indagar si encontraron algo que no supieran antes de leer este texto, responden “*que todo el tiempo decía lo mismo*”.

En el grupo que citaremos a continuación, en cambio, varios niños han captado aspectos centrales planteados en el nuevo texto:

*Oriana: ¿Ya está? Tenemos que hablar sobre el texto. Bueno, ¿qué les pareció el texto?*

*Agustín: Que habla sobre cómo se murieron... cómo iba bajando la población indígena.*

*Lola?: No, en realidad sería de las enfermedades.*

*Agustín: Claro, por las duras condiciones que soportaban, por los trabajos que les hacían hacer, por las enfermedades...*

*Lola: No, es que algunos decían que se morían... por lo biológico, o qué sé yo, por las enfermedades.*

*Agustín: Claro, no.*

*Lola: Y era mentira, porque se murieron también por las condiciones de trabajo.*

*(...)*

*Oriana: Sí, según el texto lo más importante que causó fue las enfermedades.*

*Agustín: Claro, las transformaciones económicas... Y que tampoco tenían defensas en el cuerpo para combatir...*

*Lola: No sólo se murieron por enfermedades.*

*Oriana: No, no sólo por eso, pero fue lo más importante: es lo que dice acá.*

*Lola: No, en realidad, esas enfermedades... se morían por las enfermedades porque no estaban en buenas condiciones: como que las enfermedades les afectaban, pero más en ese estado.*

En tanto que Oriana insiste en subrayar lo que ya sabía -la importancia de las enfermedades como factor aislado-, Agustín comienza a yuxtaponer (todavía sin relacionarlas) las condiciones económicas y las enfermedades y Lola, que se muestra sensible a la existencia en el texto de diferentes voces (“algunos decían...”), en un momento posterior del intercambio señala:



*Lola: Decían que se murieron por enfermedades y que... pero decían que se murieron por enfermedades biológicas, pero no nada más por eso. O sea, había una persona acá que decía que no sólo se murieron por las enfermedades (...) sino porque las condiciones en que estaban les hacían recibir esas enfermedades peor todavía, o sea: no los alimentaban bien...*

En este momento del intercambio, ya está claro para Lola que las enfermedades estaban vinculadas con factores sociales y también que en el texto se expresan dos posiciones diferentes con respecto a la cuestión. Después de que sus compañeros señalan diferentes aspectos de las condiciones a las que estaban sometidos los aborígenes, ella los retoma y concluye: “Claro, o sea: no los alimentaban y, encima, por razones que tenían que ver con lo psicológico, entonces esas enfermedades las recibían como... ya estaban deteriorados”.

En cambio, Oriana afirma: “(...) Claro, los llevaban más rápido a la muerte. Los explotaban, no les daban de comer o trabajaban mucho ¡y encima estaban enfermos!

Lola distingue y enuncia las dos posturas presentes en el texto y, al mismo tiempo, pone en evidencia su comprensión del entramado de factores que explica la propagación de las enfermedades. Sus compañeros han realizado aproximaciones diferentes: aunque Agustín recuerda más de una vez el componente biológico (“no tenían defensas”) y enuncia factores yuxtaponiéndolos más que entrelazándolos, parece comprender las afirmaciones de Lola mejor que Oriana, para quien las enfermedades siguen siendo un factor independiente.

Veamos qué ocurre con otro de los grupos. Luego de un primer intercambio centrado en factores e interrelaciones ya trabajadas al discutir el texto de Luchilo, los alumnos avanzan tomando aportes nuevos del texto que acaban de leer:

*Lucía: Las enfermedades fueron la principal (...) y dentro de las enfermedades, entendés como que ellos, por lo que entendí, **se dejaban enfermar**... (...) Al no tener trabajo, no tener comida, al no tener nada... Estaban cansados de trabajar tanto...*

*Marco: Entonces se enfermaban más rápido. Yo, un día vi un autor, una persona que decía que la epidemia no era un fenómeno natural, o sea que también... (...)*

*A: O sea, no nos olvidemos que la epidemia también vino de la nada, estaban ahí de un día para otro.*

*Marcos: La dejaron los europeos.*

*Lucía: Pero las condiciones de trabajo, las ganas de vivir...*

*Marcos: Trabajaban mucho, estaban cansados y también lo que habíamos dicho que se enfermaban más fácil...*

La primera lectura del texto ha permitido también a estos chicos aproximarse a comprender que las enfermedades no son independientes de otros factores: las relacionan con aspectos psicológicos, vinculados a su vez con las carencias sufridas, con la explotación.

El papel de la interacción entre pares salta a la vista: es Lucía quien introduce las interrelaciones -las ha comprendido al leer por primera vez el texto- y Marco, que al comienzo se limitaba a enumerar factores, parece comprenderlas y asumirlas inmediatamente. La sintonía entre ellos vuelve a evidenciarse cuando, al final del fragmento citado, refutan la idea de que “la epidemia vino de la nada” y argumentan al unísono apoyándose en la relación entre las enfermedades y las condiciones de vida a las que estaban sometidos los aborígenes.

Si bien no hay indicios claros de que los integrantes de este grupo registren la existencia de distintas explicaciones, cabe señalar que Marco –en su segunda intervención- introduce la voz de un autor citado en el texto según el cual las epidemias no son sólo un fenómeno natural. Ha comenzado a reconocer que hay diferentes maneras de pensar la cuestión.

En síntesis, los intercambios citados constituyen una muestra evidente de la diversidad de interpretaciones que aparecen en un grado 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, 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 el texto nuevo a lo ya sabido, sin reconocer sus aportes.

Durante la puesta en común posterior, las intervenciones del docente harán posible que circulen en la clase los conocimientos producidos en los pequeños grupos, que cada vez más chicos reconstruyan el entramado de factores al que se apunta y que algunos alumnos comiencen a reflexionar por iniciativa propia sobre la existencia de diferentes posturas.

En la última clase dedicada a la lectura, el docente solicita a los niños que releen el texto buscando distinguir las diferentes explicaciones e interviene llamando la atención sobre los historiadores citados y sus respectivas posturas, planteando interrogantes y leyendo un fragmento de otro texto que sostiene la explicación de las enfermedades por causas exclusivamente biológicas. La clase progresa a través de un vaivén entre el trabajo colectivo y la discusión en pequeños grupos. Participar por breves minutos en la discusión de cada grupito permite al maestro captar qué están pensando los alumnos, lo cual es crucial para poder intervenir de una manera productiva para el aprendizaje. Re-centralizar la clase volviendo más de una vez al trabajo colectivo hace posible replantear problemas y agregar informaciones o reflexiones pertinentes para que todos puedan avanzar en la comprensión de los contenidos que se están enseñando (Aisenberg, Lerner y otros, 2009).

Es así como el trabajo sostenido a través de lecturas y relecturas compartidas y de discusiones –tanto en pequeños grupos como en la clase total- hace posible que todos los alumnos lleguen a profundizar en su comprensión de la temática histórica abordada.

***2. Desarrollar un proceso de escritura grupal cuya duración sea suficiente para reelaborar los contenidos y durante el cual los alumnos estén autorizados tanto a plantearse y discutir nuevos problemas como a releer los textos para buscar respuestas o establecer relaciones.<sup>4</sup>***

---

<sup>4</sup> Aisenberg y Lerner, 2008; Torres y Larramendy, 2009, Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Cohen y Larramendy, 2011. Lerner, Larramendy y Cohen, 2012; Aisenberg 2012; Lerner, 2014.

Las situaciones de producción -fundadas en el valor de la escritura como herramienta de transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1991; Reuter, 2006)- apuntan a ofrecer a los alumnos una nueva oportunidad de ampliar y profundizar lo aprendido, de volver a los textos buscando respuestas a interrogantes surgidos al escribir, de elaborar una nueva “vuelta de tuerca” sobre el tema en estudio (Aisenberg y Lerner, 2008; Torres y Larramendy, 2009; Lerner, 2014). La escritura permite y exige cierto distanciamiento que favorece que los niños puedan explorar sus ideas, reformularlas y clarificarlas en el intento de colocarlas por escrito y revisarlas una vez puestas sobre el papel.

En el proyecto de enseñanza aquí analizado, la propuesta de escritura se inicia cuando los alumnos ya disponen de muchos conocimientos sobre el tema en estudio y abre una nueva instancia de interacción con los contenidos que, al extenderse durante varias clases, hace posible que desplieguen y reelaboren sus conocimientos en un proceso recursivo de planificación, textualización y revisión del propio escrito (Flower y Hayes, 1994, 1996). Como se realiza en pequeños grupos, los niños tienen oportunidad tanto de re-discutir los textos leídos como de confrontar constantemente sus ideas a lo largo del proceso de producción. El docente orienta o re-orienta la producción a través de sus intervenciones orales durante la escritura y sus devoluciones escritas en los borradores que va revisando. Todas estas condiciones promueven que la escritura pueda funcionar efectivamente en el aula como herramienta epistémica.

La consigna inicial es abierta: invita a los alumnos a *“comenzar un trabajo donde podamos hacer una síntesis de todo esto que estuvimos viendo (...) una síntesis que pueda quedar para ustedes (...) pudiendo tomar cosas de los textos pero también poniendo lo que ustedes pensaron sobre estas situaciones...”*. A la vez, se va instalando una consigna global (Aisenberg 2005, 2010): *“la idea es que puedan hacer un trabajo de síntesis que les sirva a ustedes para explicar este gran descenso de la población que hubo a partir de la Conquista de América”*. Hemos podido comprobar que, también en el caso de la escritura, articular estos dos tipos de consignas favorece la centración en los contenidos y colabora con el involucramiento de los niños al otorgar el espacio necesario para definir una perspectiva propia al abordarlos (Aisenberg y Lerner, 2008). En este caso, la consigna global autoriza al menos dos interpretaciones: que el interrogante planteado se refiere sólo al despliegue del

entramado causal o bien que se refiere a las diferentes explicaciones que dan cuenta de la catástrofe demográfica. La primera interpretación es mayoritaria en las producciones iniciales de los alumnos, pero la segunda estará muy presente en las interacciones sostenidas en los pequeños grupos en la clase siguiente.

Dado que la distinción entre las explicaciones no aparece en las producciones iniciales -a pesar del intenso trabajo realizado en la última clase de lectura sobre ellas- en la segunda clase el maestro propone releer y re-discutir colectivamente “La propagación de las enfermedades” centrándose en esa cuestión, con la intención de que quede clara para todos sus alumnos y de reorientar la escritura en el sentido de incluirlas. Luego, se reanuda la producción y, en la tercera clase, se revisan los textos a partir de las devoluciones escritas por el maestro.

Presentamos a continuación las interacciones de dos grupitos durante el proceso de composición escrita con la intención de mostrar en qué sentido la escritura colaborativa puede promover la reelaboración del conocimiento.

### **Oriana y Marisol:**

En la segunda clase de escritura, Marisol chequea con el maestro su interpretación de la nueva consigna y ensaya oralmente una textualización posible para continuar su producción a partir de las nuevas orientaciones:

*“Que los historiadores piensan de diferentes... hay diferentes ideas sobre por qué la propagación de las enfermedades fue la más imp... la causa más importante de la muerte de un montón de gente. Y ahí... podemos poner que algunos pensaban que era el complejo o el conjunto de los trabajos forzados, eh... las requisas de alimentos y, **más eso, la prop... las enfermedades**; y otros, que era eso y porque no tenían defensas biológicas... ¿así, podemos poner?”*

Después de releer el texto producido en la clase anterior, las niñas introducen el problema que van a desarrollar: *“Hay diferentes maneras de pensar por qué las enfermedades fueron la causa más importante de la muerte de tantos indígenas.”* Antes de proseguir la escritura, Oriana y Marisol van y vienen por “La propagación de las enfermedades”, tratando de

identificar esas “diferentes maneras de pensar” que intentan enunciar. Las ideas elaboradas en las clases de lectura las guían en la búsqueda. Aunque no les resulta fácil localizar lo que buscan ni acordar “*qué podemos poner*”, logran hacerlo parafraseando un fragmento seleccionado del texto:

*Marisol: Bueno, acá están las diferencias. (...)*

*Oriana: Que algunos piensan que fueron... que fue **el conjunto** (enfatisa) de las requisas de alimentos, la dieta... eh, las requisas de alimentos, entre paréntesis la dieta, los trabajos forzados... la epidemia... **más la epidemia**. Y otros piensan que fue...*

*(Las alumnas escriben)*

*Marisol: A ver cómo queda (lee en voz alta, como para sí): “Algunos piensan que las enfermedades se convirtieron en terribles epidemias por la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital.” Punto.*

Notemos, tanto en el ensayo de textualización inicial de Marisol como en el comentario de Oriana a partir de la relectura del texto fuente, que las dos se refieren a la propagación de enfermedades como factor separado -y particularmente ponderado- del conjunto de factores que explican la catástrofe. Remiten al conjunto de factores **más** la epidemia. De este modo, parecen dar un paso atrás respecto de las interpretaciones construidas durante la lectura compartida. Indudablemente, el entramado de relaciones interdependientes es una cuestión compleja y no fácilmente enunciable por escrito. No obstante, relectura del texto fuente mediante, este problema queda salvado en la escritura:

*“Hay diferentes maneras de pensar por qué las enfermedades fueron la causa más importante de la muerte de tantos indígenas. Algunos piensan que las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias por la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital. Otros piensan que los indígenas eran vulnerables a las enfermedades porque no tenían barreras inmunológicas contra éstas (factores biológicos). Para nosotras el conjunto de todo (los factores biológicos, el complejo dieta, trabajo, epidemia, etc.) contribuyeron a la propagación de las enfermedades.”*

En la última clase de escritura, las niñas leen el interrogante anotado por docente en su texto –“¿Por qué la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital influyeron en la propagación de las enfermedades?”- y releen el texto-fuente buscando cómo responder. Marisol consulta con el maestro: “¿Está bien poner.....**porque** las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital habían dejado a la... población aborigen en un estado muy deteriorado...y **esto hizo que se propagara más la enfermedad?**”. El docente avala la propuesta y las dos alumnas avanzan en la textualización de la relación causal:

*Marisol: Mirá, escuchá esto. (Lee texto fuente a su compañera) “Algunos piensan que las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias porque la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital habían dejado muy deterio...habían dejado a la población indígena en un estado muy deteriorado” y así (agrega la niña) las enfermedades se propagaron en mayor medida.*

El agregado que hace Marisol al texto -“y así”- parece indicar que la relectura de ese fragmento le ha permitido estar aún más segura de que la propagación de las enfermedades es consecuencia de un entramado de factores. Su compañera le llama la atención sobre la última expresión del texto, lo que pronto dará lugar a una nueva reflexión:

*Oriana: ¿En mayor medida?*

*Marisol: Bueno... Sí, ¿en mayor medida se dice? ¿O... más rápido?*

*Oriana: Mayor gravedad...*

*Marisol: Estaban cada vez peor... Porque es diferente que estaban... Cuando uno está mal... Tipo que cuando... cuando vos estás mal, te podés enfermar más rápido... (...)*

*(Dicta): habían dejado...a la población aborigen... en un estado...*

*Oriana: En un estado muy deteriorado*

*Marisol: Y de este modo... (introduce) (...) Deteriorado... y de esta mane... y de este modo, las enfermedades....(dicta) se propagan en mayor medida...Bueno! ... más rápido.*

Es evidente el avance realizado por las niñas desde el primer intento de poner en el papel la explicación -en el que las epidemias aparecían separadas del “conjunto”- hasta la

explicitación de la relación causal que logran gracias a la articulación entre la revisión de su producción y una nueva lectura del texto fuente en la que parecen advertir aspectos en los que antes no habían reparado (“*Mirá, escuchá esto*”, dice Marisol). Las nuevas relaciones que logran explicitar a partir de la devolución del maestro son verbalizadas y reorganizadas para ser escritas. Hay una clara interacción entre las interpretaciones reconstruidas en la lectura y la reformulación de su producción escrita: las niñas toman el “*porque*” del texto que marca la relación causal a la vez que la refuerzan re-introduciendo la relación de los factores contextuales con la epidemia: “*y de este modo las enfermedades se propagaron en mayor medida*”. Podemos ver que “Escritura y lectura son inseparables cuando de aprender se trata. (...) 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).

Por otra parte, al desplegar las razones y avanzar en la explicitación del entramado causal que explica la **propagación de las enfermedades**, se produce un intenso intercambio entre las niñas respecto de este concepto clave para la comprensión del hecho histórico. En efecto, Oriana y Marisol parecen preguntarse, por primera vez, en qué consiste este proceso del que vienen hablando hace varias clases. Es lo que inferimos al observar cuánto se afanan por enfatizar la intensidad y velocidad de la propagación:

*Oriana: Se propagaron...más rápido...*

*Marisol: ¿O en más medida?*

*Oriana: (Dirigiéndose a la observadora) ¿En mayor medida o más rápido?*

*Marisol: (...) o en mayor cantidad, también se podría decir...*

*Observadora: (Proponiendo textualización) ¿Se propagaron más? (...)*

*Oriana: Más rápido y más... (...)*

*Marisol: Más y más rápido...*



Si bien esta discusión podría parecer centrada en la forma, las alumnas están “rumiando constructivamente”<sup>5</sup> el concepto del cual quieren apropiarse. Ellas habían usado, leído, y escrito reiteradamente la expresión “*propagación de las enfermedades*”. Sin embargo, “es en función de sus avances en la explicitación de la relación causal en la escritura que este concepto se hace visible, se torna denso, se llena de sentido y, en el proceso de toma de conciencia progresiva al escribir, se abre la necesidad de explicitar su significación. En algunos momentos, como éste, las alumnas buscan la intervención de otro que sabe más. Confirmar, informar, orientar modificaciones, rechazar cuando lo que proponen es distante de la tarea puede colaborar con la autonomía de las alumnas frente al trabajo. Como dice Lerner (2002), la autonomía es una construcción que requiere de condiciones didácticas que la promuevan.” (Cohen y Larramendy, 2011)

### **Lola, Clara y Sibila:**

Como hemos visto, en las situaciones de lectura Lola realiza excelentes aproximaciones a los contenidos y sus intervenciones en las instancias de discusión colaboran con el avance en la comprensión de los textos por parte de sus compañeros. En cambio, Clara y Sibila habían confrontado dificultades para reconocer las explicaciones desplegadas en el segundo texto. Veremos ahora cómo afrontan Lola y Sibila<sup>6</sup> los desafíos planteados por la escritura colaborativa.

Para Lola, textualizar las diferentes explicaciones de la catástrofe demográfica no resulta tarea sencilla a pesar de que ella ha verbalizado con solvencia estas diferencias en reiteradas oportunidades. Veamos la siguiente interacción en el grupo:

Lola: *Hay dos opciones.*

Sibila: *¿Qué, qué, qué vas a poner?*

Lola: *Hay dos... pongam... hay dos opciones: enfermedades biológicas o... eh...*

Sibila: *Psicológicas.*

---

<sup>5</sup> Es una expresión utilizada por Goody para caracterizar la escritura (citada en Reuter, 2006).

<sup>6</sup> Clara está ausente en una clase y participa muy poco en las otras.

Lola: ...o las enfermedades que creían.

Sibila: **¡Psicológicas!** (Enfatiza)

Lola: No son psicológicas, las enfermedades no pueden ser psicológicas. (...) 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...

Lola llama “enfermedades biológicas” a una de las explicaciones pero no encuentra una denominación para la otra. La solución aportada insistentemente por Sibila, que parece seguir pensando en los factores y no en las explicaciones, no puede satisfacerla. Mientras Lola, que oficia como dictante, continúa tenazmente ensayando cómo nombrar la segunda teoría en el escrito. Los intentos de textualización generan risas y tensiones hasta que Sibila aporta una solución que les permite avanzar:

Lola: Dale, hay dos teorías...

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

Lola: Ay... Esperá. (Risas) (...)

Sibila: Tranquila...

Lola: Hay dos teorías, la de las enfermedades biológicas y (...)

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

Lola: **Y la forma, ¡eso!** (Risas)

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

Sibila parece haber dado un salto: ha comenzado a pensar en “las teorías” acerca de las enfermedades. Es la interacción con su compañera en el curso de la producción lo que ha permitido este avance, en el cual seguramente incide que ambas están muy involucradas en la escritura compartida. En el contexto de las precisiones que la escritura exige y en la búsqueda de expresar con fidelidad ideas complejas de las que se ha apropiado, Lola también avanza. Es así como se ponen de manifiesto en estos intercambios tanto el papel de la interacción cognoscitiva entre los niños como la dimensión epistémica de la escritura.

La interacción con vistas a desplegar las dos “teorías” sobre las enfermedades continúa y Sibila propone un nuevo aporte al texto:

*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?*

*(Dialogan sobre esta idea y luego Sibila escribe)*

*Sibila: (Relee) Hay distintas formas de contar la muerte de los aborígenes pero de cualquier manera...*

*Lola: Disminuyeron...*

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

*Lola: (Dicta) De 12 millones de habitantes...*

*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 (enfatiza **treinta**) la cantidad. De 12 millones de habitantes quedaron nada más 750 mil”.*

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

Sibila vincula la idea de las “dos teorías” con las distintas estadísticas sobre las cuales habían trabajado. Es una vinculación acertada, ya que las estadísticas evocadas por diferentes autores expresan numéricamente las diferentes interpretaciones sobre este período de la conquista, interpretaciones que van desde el *encuentro de culturas* al *mayor genocidio de la historia*. La oposición numérica, que había sido impactante para todos los chicos, permite a Sibila comprender mejor el carácter contradictorio de las dos explicaciones. Lola reconoce la coherencia del aporte y lo acepta, pero insiste en explicar mejor el entramado causal (Torres, Larramendy 2009).

En la clase siguiente, el maestro les devuelve su producción con una pregunta: “¿Qué dicen los historiadores que explican según la teoría de las “enfermedades biológicas?””. Mientras Lola intenta escribir, Sibila selecciona un fragmento del texto:

*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 leé esto en voz alta... (señala un fragmento de “La propagación...”)* 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 para retomar la escritura) “Pero otros historiadores pensaban distinto sobre este tema de las enfermedades...”, coma... coma... “Éstas eran...”* *(Silencio)* Tengo que poner... Chicas, voy a poner tipo, eh... *(Sugiere)* “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?”

El fragmento seleccionado por Sibila es pertinente para elaborar la respuesta. Ante las dificultades de la textualización y el esfuerzo por cumplir con la demanda del docente, volver al texto es un buen recurso para avanzar en la reformulación de las ideas. Es notable constatar la excelente interacción entre Sibila y Lola que, al comenzar la escritura, tenían interpretaciones tan diferentes de los contenidos trabajados.

El fragmento final de la producción escrita queda así:

*“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.”*

Las niñas asumen así una perspectiva personal para dar cuenta de lo aprendido sobre un tema que ha logrado interpelarlas. Las interacciones sostenidas entre ellas, así como con los textos y con el maestro, les permitieron reelaborar el conocimiento. La situación de escritura estructurada a partir de consignas abiertas y globales constituyó un desafío para ambas, aunque sus aproximaciones a los contenidos fueran disímiles, y ambas contribuyeron -cada una en su medida- a la elaboración del texto y al enriquecimiento de los saberes personales. Al escribir, Lola profundizó la excelente reconstrucción de los contenidos de enseñanza que había logrado en la lectura y Sibila, que había realizado avances menos descollantes, progresó mucho (Torres, Larramendy, 2009).

En síntesis, destacamos que, en las condiciones didácticas planteadas, la co-producción grupal da lugar a discusiones que enriquecen la comprensión en el marco de intercambios orales durante los cuales se va elaborando tentativamente el texto. Las sucesivas relecturas del escrito que se está produciendo y de los textos fuente con los cuales dialoga permiten volver una y otra vez sobre los contenidos así como reconsiderar y modificar lo que se ha escrito. (Lerner, Larramendy, Cohen 2012). Las intervenciones del docente –tanto orales como escritas- son centrales para lograr que los alumnos avancen tanto en la comprensión de los contenidos como en la producción del texto.

Esperamos haber ofrecido algunas pistas para mostrar que, efectivamente, sostener un trabajo intenso sobre una problemática histórica a través de la lectura y la escritura compartidas hace posible que los niños se involucren en el aprendizaje y se aproximen progresivamente a una comprensión profunda del tema estudiado. Generar estas condiciones permite dar un paso hacia la democratización de la enseñanza, en el sentido de brindar más y mejores oportunidades para que todos los alumnos se apropien de contenidos complejos.

### **Referencias bibliográficas**

Aisenberg, Beatriz (2014): *Nuevas aproximaciones a las relaciones entre lectura y aprendizaje escolar de la Historia*. E-book de las XV JORNADAS NACIONALES Y IV INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. A.P.E.H.U.N. y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, 17 al 19-09-2014. ISBN: 978-87-692-040-7. Disponible en: [http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales\\_congresos/CD\\_ensenanza\\_historia\\_2014/index.html](http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/index.html) (ACEPTADO EN JULIO DE 2014)

Aisenberg, Beatriz (2012): *Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia*. En el Volumen 16 de la *Revista Clío & Asociados*, publicación conjunta de la Universidad Nacional del Litoral y de la Universidad Nacional de La Plata. ISSN: 0328-820X pp 99-113. Ambas publicaciones con referato.

- Aisenberg, Beatriz (2010): “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”. En: Siede (coord.) (2010): Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Aique, Buenos Aires.
- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olguín, A. (2009): “Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura”. Artículo publicado en *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 7, Octubre de 2009. A.P.E.H.U.N. (pp. 93-129)
- Aisenberg, Beatriz y Delia Lerner (2008): *Escribir para aprender Historia. Lectura y Vida*. N° 3, Año 29, septiembre de 2008.
- Aisenberg, Beatriz (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida*, 26 (3), 22-31.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992): “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *INFANCIA Y APRENDIZAJE* - N° 58, 43-64. Barcelona.
- Cohen, Liliana y Alina Larramendy (2011): “El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido”, en Reseñas de enseñanza de la Historia, N° 9, Agosto de 2011. A.P.E.H.U.N. ISSN N° 1668-8864 (Págs. 167-204)
- Dubois, María Eugenia (1995): El proceso de Lectura, Ed. Aique, Buenos Aires.
- Goodman, Kenneth (1982): “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.): Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura. Editorial Siglo XXI. México.
- Goodman, Kenneth (1996): “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística”, en *TEXTOS en CONTEXTO. Lectura y Vida* - Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires.
- Lerner, D. (2014): «Écrire pour apprendre, dans un contexte de lecture partagée», conferencia dictada y publicada en el marco del congreso *Writing Research Across Borders, París*.
- Lerner, D.; Larramendy, A. y Cohen, L. (2012): “La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica”. Revista Clio y asociados. Volumen 16.

Lerner, Delia; Alina Larramendy y Karina Benchimol (2012): “Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos” en: A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jacob y L. Pelliza (comps), (2012): Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. 2010.

En: [http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro\\_jornadas\\_unesco\\_unrc\\_2010.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf)

Lerner, Delia (2002): “La autonomía del lector. Un análisis didáctico.” En Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura. N° 3. Año 23.

Lerner, D. (2001): Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México.

Lerner, Delia et al, (1997): Documentos n° 4 de Actualización curricular en el Área de Lengua. Dirección de Curriculum -Dirección de Planeamiento- M.C.B.A.- Buenos Aires

Reuter, Y. (2006) : “À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d’analyse et de discussion », en *PRATIQUES N° 131/132. Décembre 2006*.

Roseblatt, Louise (1996): “La teoría transaccional de la lectura y la escritura”, en TEXTOS en CONTEXTO. Lectura y Vida - Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires.

Roseblatt, Louise (2002): La literatura como exploración. Fondo de Cultura Económica. México.

Smith, Frank (1983): Comprensión de la lectura. Editorial Trillas, México. 1982).

Torres, M. y Larramendy, A.(2009): “El papel de la lectura y la escritura en la construcción de conocimiento histórico”. Artículo publicado en XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia 28, 29, 30 y 31 de octubre de 2009.



## ANEXO

### “Los Vencidos”<sup>7</sup>

“La invasión europea tuvo un impacto terrible en los pueblos que habitaban en el territorio americano. La manifestación más visible de ese impacto fue la muerte de millones de aborígenes en los años que siguieron a la llegada de los conquistadores. Según las estimaciones más cautelosas, la población de México central - que en el momento de la llegada de Cortés esa de 12 millones de habitantes alcanzaba cien años más tarde, apenas a 750,000 personas. En la isla de Cuba había, como mínimo 100,000 habitantes en 1492; en 1570 quedaban solamente cientos.

¿Cuáles fueron las razones de esta catástrofe sin paralelo en otros procesos de la historia moderna de la población? Las matanzas de los conquistadores explican sólo una pequeña parte de la caída de la población indígena. Otros desencadenantes fueron los trabajos forzados en las minas y en las plantaciones, la esclavización de miles de aborígenes -trasladados de sus tierras para trabajar en zonas muy alejadas-, las requisas de alimentos que hicieron los españoles, que privaron de sustento a las familias nativas.

En este proceso incidieron también factores psicológicos evidenciados en los suicidios y en el descenso de la natalidad, es decir, la disminución de la cantidad de hijos que tenían las familias nativas. Todos estos factores habrían bastado para reducir la población de manera significativa. Sin embargo, La causa más importante de la brusca caída demográfica fue la propagación de enfermedades traídas por los españoles, frente a las cuales los aborígenes no tenían defensas biológicas. La fiebre amarilla, la viruela, el sarampión, el tifus y la gripe devastaron a la población aborígen en América”.

7 Luchilo Lucas, (2002): La Argentina antes de la Argentina. Los caminos de la Historia. Altea. Buenos Aires



## **La propagación de las enfermedades durante la conquista de América**

Muchos historiadores explican que fueron diversos los factores que contribuyeron a producir la terrible disminución de la población indígena durante la conquista de América\*: las muertes producidas por las guerras, las enfermedades, las duras condiciones de trabajo que los indígenas estaban obligados a soportar, las transformaciones económicas y sociales impuestas por los conquistadores y los factores psicológicos manifestados en gran cantidad de suicidios y en el descenso de la natalidad. La mayoría de los historiadores coincide en señalar que –entre todos los factores mencionados- la propagación de enfermedades fue la causa más importante de la muerte de tantos millones de personas.

La viruela, el sarampión, la gripe y el tifus fueron traídos de Europa por los españoles. 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 principalmente en las regiones de Méjico y Centroamérica donde, por otra parte, el clima cálido y, en algunos casos, los territorios pantanosos habrían favorecido la difusión de terribles epidemias. Podría pensarse, entonces, que fueron factores biológicos los que determinaron la muerte de millones de indígenas.

Sin embargo, a pesar de que existe acuerdo entre muchos especialistas sobre la relevancia de las enfermedades, no todos explican del mismo modo por qué arrasaron con un número tan elevado de vidas y produjeron una brusca disminución de la población nativa.

Tzvetan Todorov, un conocido lingüista e historiador, se opone a considerar que las epidemias se produjeran *sólo* a causa de factores biológicos y, en cambio, pone en relación a las enfermedades con otro tipo de factores. Dice Todorov (2003):

*... Tampoco se puede considerar esas epidemias como un fenómeno puramente natural. El mestizo Juan Bautista Pomar, en su Relación de Texcoco, terminada hacia 1582, reflexiona sobre las causas de la despoblación (...); ciertamente fueron las enfermedades, pero los indios eran especialmente vulnerables a las enfermedades porque estaban agotados por el trabajo y ya no tenían amor por la vida: la culpa es de “la congoja y fatiga de su espíritu, que nace de verse quitar la libertad que Dios les dio, (...) porque realmente los tratan (los españoles) muy peor que si fueran esclavos”.*

También otros autores explican que la propagación de las enfermedades estuvo fuertemente relacionada con las condiciones sociales, económicas y laborales impuestas por los conquistadores. Los invasores despojaron a los indios de alimentos, destruyeron sus sembradíos y los capturaron para realizar duros trabajos; los más jóvenes fueron trasladados a regiones lejanas del lugar en que vivían. Los traslados determinaron la desunión de las familias: por un lado, empezó a disminuir el número de nacimientos y, por otro, los aborígenes sufrieron por estos cambios graves consecuencias psicológicas que se manifestaron en alcoholismo, suicidios y “desgano vital”.

Por lo tanto, según estos historiadores, las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias porque la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del *entusiasmo vital* habían dejado a la población aborígen en un estado general muy deteriorado. Esto es lo que el historiador Rafael Mellafe (1965) denomina *complejo trabajo-dieta-epidemia* que demuestra una terrible efectividad: la catástrofe demográfica producida en América por la llegada de los europeos es la mayor ocurrida jamás.

En síntesis, si bien muchos estudiosos de la conquista coinciden en que las enfermedades jugaron un papel central en la denominada catástrofe demográfica, coexisten entre ellos diferentes modos de explicar por qué y de qué manera las nuevas enfermedades provocaron el derrumbe de la población aborígen.

Texto elaborado en el año 2005 por *Alina Larramendy y Mirta Torres*, en base a la siguiente bibliografía:

Assadourian, C. S. Beato, G. Chiamonte, J. C; (1972): *Historia Argentina, de la conquista a la independencia*; Paidós, Buenos Aires.

Mellafe, R. (1965): *Problemas demográficos e historia colonial hispanoamericana*, Nova-Americana, París.

Sánchez Albornoz, N. (1977): *La población de América Latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2000*, Alianza Editorial, Madrid

Todorov, T. (2003): *La Conquista de América, el problema del otro*, Siglo XXI, Méjico. (Primera edición en francés en 1982).

-----  
\* La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante el siglo XVI y parte del siglo XVII, de acuerdo con la periodización realizada por el historiador SANCHEZ

ALBORNOZ, en su libro La población de América Latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2000, publicado en el año 1977.