

ESCRIBIR PARA APRENDER HISTORIA

BEATRIZ AISENBERG*
DELIA LERNER**

¿Qué sucede en el aula cuando se escribe para aprender? ¿Los alumnos pueden utilizar la escritura como herramienta para avanzar en el conocimiento del tema en estudio? Sobre la base de registros de clases obtenidos en el marco de una investigación didáctica, las autoras caracterizan condiciones de situaciones de escritura que favorecen el aprendizaje de contenidos históricos.

El análisis desarrollado contempla, en primer lugar, tanto el contexto como las consignas a partir de los cuales se propone a los alumnos producir un texto. Se centra luego en cómo se juega la articulación entre la forma y el contenido del texto en las interacciones docente-alumnos durante el proceso de revisión. Finalmente, se presentan reflexiones sobre los alcances y límites de la enseñanza de la escritura en Historia en la realidad escolar actual.



What happens when the aim of writing in the classroom is learning? Can the students use writing as a tool to improve the knowledge of the topic in study? Based on classroom records gathered in the context of an educational research, the authors characterize conditions of writing situations that favor the learning of History content.

The analysis developed considers, first, both the context and the instructions based on which the production of a text is proposed to the students. Then, the focus turns into how the articulation between form and content of the text takes place in the teacher-students interactions during the revision process. Finally, the article presents reflections on the scope and limits of teaching writing in History in the current school reality.

Escritura y lectura son inseparables cuando de aprender se trata. Durante la lectura, es habitual tomar apuntes, fichar, anotar ideas e interrogantes en los márgenes de un texto. Al resumir, así como 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.

¿Qué sucede en el aula cuando se escribe para aprender? ¿Pueden los alumnos utilizar la escritura como herramienta para avanzar en el conocimiento del tema en estudio? ¿Hasta qué punto? ¿En qué condiciones? El análisis de algunos resultados obtenidos en el marco de una investigación didáctica¹ nos permitirá compartir reflexiones sobre las condiciones de las situaciones de escritura que favorecen el aprendizaje de contenidos históricos.

La situación de escritura que será objeto de estas páginas forma parte de una secuencia didáctica sobre la explicación del brusco descenso de la población aborigen durante la conquista de América. El proyecto de enseñanza apuntó esencialmente a promover que los alumnos avanzaran en la reconstrucción del entramado de los múltiples factores involucrados en la problemática estudiada.

Nos referiremos en primer lugar a las condiciones didácticas de la situación de escritura, analizaremos luego cómo se juega la articulación entre forma y contenido del texto en las interacciones docente-alumnos durante el proceso de revisión y, finalmente, reflexionaremos sobre los alcances y límites de la enseñanza de la escritura en Historia en nuestra realidad escolar actual.

Acerca de las condiciones didácticas

Abordaremos en primer lugar las condiciones consideradas al diseñar la situación de escritura y, en segundo lugar, explicitaremos nuevas condiciones, que fueron conceptualizadas a partir del análisis de la primera implementación de la secuencia didáctica.



Condiciones previstas para la escritura

La producción de un texto por parte de los alumnos es una oportunidad para que ellos *transformen el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992), es decir, para que profundicen su comprensión del contenido estudiado y elaboren una síntesis personal de lo que han aprendido.

En consecuencia, la propuesta de escribir solo se realiza en un momento avanzado del desarrollo de la secuencia, una vez que los alumnos han leído acerca del tema y lo conocen lo suficiente como para anticipar algunos subtemas y para comenzar a escribir. Preceden a la escritura situaciones diseñadas de acuerdo a condiciones didácticas que han sido estudiadas en trabajos anteriores:

- *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).

Por otra parte, las situaciones de escritura que apuntan al aprendizaje de la Historia son diseñadas de tal modo que los alumnos puedan:

- Reelaborar sus conocimientos a partir de los nuevos problemas, de las dudas e interrogantes que les plantea la producción de su texto.
- Volver a los textos leídos cuando necesitan encontrar respuestas o establecer nuevas relaciones, cuando el desafío que plantea la escritura les hace tomar conciencia de que no han comprendido bien algún aspecto.

Dado que en diversos estudios previos (Kaufman y Perelman, 1999; Perelman, 2004; Kaufman y Rodríguez, en prensa, además de los ya citados) hemos podido constatar que las condiciones antes enunciadas son efectivamente favorables para el aprendizaje a través de la lectura y la escritura, ellas tuvieron un lugar importante en los encuentros con los docentes participantes en la investigación² y fundamentaron los acuerdos que establecimos con ellos.

Las condiciones acordadas fueron las siguientes:

- ◆ Se leerían al menos dos textos con enfoques diferentes sobre el tema estudiado, de modo que fuera posible desplegar diferentes explicaciones del descenso demográfico de la población aborígen durante la conquista.³
- ◆ Se articularían situaciones de lectura individual con situaciones de lectura compartida y discusión, estas últimas orientadas por el docente. Se compararían las ideas de los distintos autores.
- ◆ Se realizaría un trabajo final de escritura, que consistiría en la producción de un texto completo sobre la problemática global planteada en la secuencia. La situación de escritura se llevaría a cabo en pequeños grupos y se plantearía de forma que alentara a los niños

a recurrir a los textos leídos cada vez que lo necesitaran.

Nuevas condiciones para la escritura

El análisis del primer trabajo de campo realizado con esta secuencia (llevada a la práctica en cuatro escuelas diferentes, en dos grupos de 6º grado, uno de 7º y uno de 9º año) hizo posible, además de confirmar las condiciones antes enunciadas, conceptualizar nuevas condiciones didácticas para las situaciones de escritura. Una de ellas se refiere a la comprensión de la consigna y la otra especifica restricciones vinculadas con el destinatario de la producción escrita.

¿Comprender la consigna o co-construirla?

En el caso que analizaremos –la primera implementación de la secuencia, que tuvo lugar en un grupo de 6º grado de una escuela municipal de la Ciudad de Buenos Aires–, la maestra⁴ introduce el trabajo de escritura diciendo: “*Bueno, a ver, entonces ahora, en grupos de a dos, van a escribir, como les salga, un texto expositivo para 4º grado, con toda la información que tienen, que se acuerdan, a ver qué pueden escribir. Vamos, en borrador*”.

Este modo de plantear la escritura guarda notables diferencias respecto de la forma en que se enfoca habitualmente la escritura en Ciencias Sociales. Por un lado, en función de los acuerdos iniciales establecidos con nosotros, la docente propone escribir un texto completo en lugar de responder a preguntas puntuales. Por otro lado, el tema del texto queda implícito. Al principio, debemos confesarlo, esto nos preocupó: en contraste con el intento habitual de dar consignas muy claras y acotadas, en este caso no se determina desde el comienzo un título para el texto ni un listado de aspectos del tema estudiado sino que se abren posibilidades para incluir lo que cada uno recuerde, la información que cada uno tenga o privilegie por alguna razón. Además, la consigna es abierta también en cuanto a la forma (“*como les salga*”). Temimos que esto resultara desconcertante para los alumnos.

Sin embargo, al avanzar en el análisis de registros y producciones, fuimos recortando ventajitas de la apertura o aparente vaguedad de la

consigna de escritura. A diferencia de lo que suele suceder, no apareció ningún síntoma que revelara el habitual desconcierto ante una consigna no comprendida. Los alumnos se pusieron a trabajar, comenzaron a definir por sí mismos el tema del texto y la forma en que lo abordarían. El intenso trabajo de lectura previamente realizado funcionó como marco para que los alumnos pudieran comenzar a escribir en función de lo que habían aprendido sobre la problemática en cuestión. En consecuencia, como veremos luego, hubo diversidad en las producciones.



La definición del tema se explicitó progresivamente, en función de la interacción con los alumnos. Así, mientras la maestra conversa con los chicos, se acerca sobre todo a aquellos que necesitan más ayuda y, en un grupo, se ve llevada a aclarar: *“A ver, empiencen... les conviene más... empezar más que por el título, escribiendo lo que se acuerdan... lo que les parece importante”*. Los chicos se refieren a la fiebre amarilla, alguien menciona la disminución de la población, otro señala “después hay que poner por qué” y la docente acota: *“... de los motivos, de las causas, de los fundamentos, de los por qué... lo que a ustedes les parezca más importante...”*.

Como puede observarse, la maestra retoma el “por qué” propuesto por uno de los alumnos y apela a diferentes términos más o menos sinónimos para comunicar cuál es el eje del texto, intentando que todos lo entiendan. Además, al pedirles que escriban lo que consideren más importante, ella rescata la perspectiva personal de los chicos. De este modo, les da la palabra, los habilita como autores.

Después de interactuar con una pareja de chicos que había comenzado a escribir sobre el “descubrimiento” de América y no sobre la problemática de la conquista que se venía trabajando, la maestra considera necesario explicitar claramente el tema-eje de la escritura y lo hace así: *“A ver, con estos dos textos [refiriéndose a los dos textos fuente que se han leído], ¿cómo contestarían esta pregunta? Hacer un texto respondiendo la pregunta [escribe en el pizarrón mientras lo va diciendo]. ¿Por qué... disminuyó... mucho... ‘abruptamente’ podemos po-*

ner?... Bueno, ¿por qué disminuyó abruptamente la población nativa americana después de la conquista? [...] Hagan un texto que pueda responder esta pregunta, a partir de lo que estamos leyendo”. La maestra reelabora así la consigna mientras habla –incluso consulta un término con los chicos para cerciorarse de que ellos lo compren-

den– y la precisa paulatinamente hasta llegar a una formulación que le parece satisfactoria. Es así como, a lo largo de unos diez minutos de clase, la docente ha “tomado el pulso” a diferentes grupitos de alumnos, ha hecho aclaraciones dirigidas a cada uno de ellos y, finalmente, al detectar que era necesario explicitar lo que probablemente había considerado como sobrentendido, ha enunciado para todos el tema central de la producción.⁵

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” la maestra, de acercarse a su perspectiva; en cambio, con una consigna inicial abierta –aun 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 la 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).

Un indicio relevante de que los chicos pudieron posicionarse como autores y abordar el tema desde su perspectiva personal –y desde sus propias posibilidades– es la diversidad de títulos que pusieron a sus textos: “La verdad de la vida americana de hace 500 años”, “La dominación española”, “La vida americana al llegar los europeos”, “Información de los indígenas”, “Aborígenes en la espada española”... Como es sabido, el título expresa el tema central tratado en un texto, y así es también en este caso: los chicos colocan los títulos mientras escriben o cuando

han terminado su texto, siguiendo la sugerencia que –como vimos– había dado la maestra al comienzo de la situación de escritura. Cabe destacar que, a diferencia de lo que suele suceder, nadie reprodujo como título la pregunta anotada por la docente en el pizarrón.⁶

La forma en que los alumnos encararon la tarea de escritura resultó en sí misma un indicador de la comprensión general del tema trabajado en las situaciones de lectura. En efecto, algunos chicos enfocan la escritura en función del interrogante central que estructura la secuencia –incluso, como veremos, antes de que la maestra lo explicité–, otros escriben sobre aspectos pertinentes del tema pero sin tomar como eje la explicación de la disminución de la población aborígen, en tanto que otros tienden a reproducir partes de los textos trabajados, y solo logran emprender una producción propia cuando la situación de escritura está ya muy avanzada.

La construcción progresiva de la consigna es una de las condiciones que permite ofrecer a todos los alumnos un espacio de autonomía, así como trabajar tomando en consideración la heterogeneidad de la clase.

¿Escribir para uno mismo o para otros?

En la realización de la secuencia que estamos analizando, la maestra propone un destinatario específico para las producciones de los niños: los alumnos de cuarto grado de la misma escuela. Veremos a continuación cómo incide esta condición didáctica en el proceso de producción llevado a cabo por uno de los grupos.

En primer lugar, transcribimos el diálogo que sostienen los chicos cuando, basándose en el plan que habían elaborado en la clase anterior, comienzan a escribir el texto:

[Ya pusieron el título: “Aborígenes en la espada española”].

Érica: Comenzamos con... [dicta]: *Una de las causas más importantes de la disminución aborígen...* Faltó algo importante: que llegaron los españoles.

Michel: Pero no hablamos de la disminución.

Érica: Pero la disminución es porque llegaron... [tachan la primera línea y deciden escribir un nuevo comienzo]

Michel: La maestra dijo...

Érica: Pero es para cuarto, no para la maestra.

Mientras Érica intenta adecuar el texto al destinatario, su compañero parece totalmente centrado en el tema que están estudiando. Poco después, cuando producen la parte del texto referida a la propagación de enfermedades, las intervenciones de Michel nos muestran otra cara de la cuestión:

[Agregan las enfermedades]

Michel: Tifus. Dame, prestame el diccionario.

Érica: [Busca “tifus” en el diccionario.]

Michel [Buscando]: Tieso, tieso, tífico... relativo o parecido al tifus... [Pasan unos segundos] Acá está tifus: [lee] “enfermedad infecciosa grave ocasionada por un... [no se entiende por el bullicio] transmitida por un piojo”. [...] Por un piojo, ¿vos tenés piojos?

[Del registro: Érica busca en el diccionario. Lee “paludismo”. Cara de asombro ante lo que lee.]

Michel: Pero vamos a poner tres solamente, no pongamos mil. [...]

Érica: No, pero así para los chicos de cuarto no...

Michel: ¿Vos decís que los chicos de cuarto son tan tan tontos? Mirá que mi hermana es más inteligente que yo. [...]

Érica: [dictando] Sarampión.

Michel: [tono irónico] ¿Y seguro van a saber lo que es el sarampión? [...]

Érica: [dictando] Gripe.

Michel: ¡Pero la gripe todo el mundo sabe lo que es!

Érica: Pero ponés *La gripe devastó a una gran cantidad de aborígenes*.

Michel: ¡Ah! Está.

Michel tiene una representación del destinatario bastante más apreciativa que la de Érica. Por otra parte, cuando señala “no pongamos mil” parece darse cuenta de que se están apartando del eje del texto. Una mirada a su borrador indica que tiene razón:

Aborígenes en la espada española

~~Una de las causas más importantes~~

La llegada de los españoles fue una ~~ca-~~
~~trástrofe~~ desgracia para la población aborigen,

Los españoles se apoderaron de sus tierras, ya que ~~los aborígenes~~ ellos les temían por su poder. ~~Otra de las~~ La principal causas de la muerte de los aborígenes ~~fue~~ las enfermedades que le transmitían los españoles como: tífus,; ~~sarampión~~ enfermedades infecciosa, grave, transmitida por un piojo. El sarampión, la malaria: ~~es una~~ enfermedad muy infecciosa y muy contagiosa.

Fiebre amarilla; y gripe. Estas enfermedades que ~~fue~~ más desbasta~~ron~~ a los aborigen la población.

Dar tanto lugar a la descripción de las enfermedades⁷ lleva a alejarse del propósito de construir una explicación para el descenso demográfico durante la conquista. En este sentido, la inclusión de un destinatario, y de un destinatario menor que los niños, parece entrar en conflicto con el propósito de la escritura.

En la clase siguiente, Érica seguirá poniendo en primer plano la cuestión: “¿Pero no tendríamos que poner...? Porque los chicos de cuarto grado no saben lo que es filicidio, entonces lo tendríamos que poner entre comas y explicar lo que es”. Y, ante su insistencia, Michel reaccionará con elocuencia: “¡Que se maten, entonces! Yo no voy a poner algo para cuarto, yo estoy en sexto”.

La reacción de Michel resulta impactante, porque evidencia que una condición didáctica como la de elaborar el texto pensando en el lector –en un destinatario que efectivamente la leerá para saber de qué se trata, no para evaluar–, que en otros casos ha mostrado ser tan propicia para la escritura, en este caso resulta más bien un obstáculo.

Si bien solo esta pareja sostuvo discusiones con respecto al destinatario –los otros chicos no tuvieron en cuenta este aspecto de la situación de escritura– es importante tomarlas en consideración. Por una parte, porque es llamativo que el efecto “obstaculizador” se haya producido justamente en el caso de alumnos que están

muy involucrados en el aprendizaje del contenido estudiado y comprometidos con la escritura (revisan constantemente lo que van escribiendo, como puede verse en el primer diálogo y en el fragmento de texto antes citados). Por otra parte, porque otras experiencias vinculadas con la lectura y la escritura para aprender contenidos de Ciencias Sociales –así como trabajos de otros autores referidos a Ciencias Naturales (en particular Vérin, 1995)– sugieren la conveniencia de poner en primer plano, cuando se trata de escribir para aprender, los escritos privados. Lo que nos preguntamos es: ¿en qué momento del proceso conviene que haya un destinatario ajeno al grupo y en qué momentos la escritura debe ser concebida exclusivamente como herramienta de aprendizaje, como producción de escritos privados de cada persona o de la clase en su conjunto?

Nuestra hipótesis actual es que, cuando el propósito prioritario es aprender, el primer destinatario tiene que ser uno mismo, o los compañeros que están aprendiendo los mismos contenidos. Esto no significa que no puedan plantearse otros destinatarios de la producción, sino que hay que cubrir ante todo una etapa durante la cual los chicos se hagan “expertos” en el tema, en la que conozcan a fondo –y comprendan– los contenidos sobre los que están escribiendo. Es lo que ocurre en la práctica social de la escritura: por una parte, solo comenzamos a escribir cuando ya sabemos bastante acerca de un tema; por otra parte, muchos escritos privados son necesarios para profundizar y ampliar lo que originalmente sabemos antes de construir el texto que haremos público. Finalmente, cuando nos atrevemos a escribir un texto dirigido a otros, seguimos profundizando nuestros conocimientos, ya que escribir para otros nos compromete a fundamentar lo que afirmamos. ¿Por qué habría de ser diferente en la escuela?

Variaciones sobre forma y contenido. Las intervenciones docentes en la revisión de una producción escrita

Cuando se escribe –y por ende, cuando se enseña a escribir–, es preciso considerar de modo articulado cuestiones de forma y de contenido. Ahora bien, cuando se trata de ayudar a los

alumnos a escribir para aprender, el contenido plantea un desafío de relevancia particular: es fundamental que el docente se esfuerce por entender qué comprenden los alumnos de los contenidos enseñados, así como por orientarlos para que los avances en la producción escrita involucren una mayor aproximación a dichos contenidos.

Durante las clases dedicadas a la producción del texto, nuestra docente asumió la responsabilidad de enseñar a escribir desplegando un arduo y sostenido trabajo para ayudar a sus alumnos. Tanto la observación “en vivo” como la lectura de los registros dan la impresión de esas clases que dejan agotado al docente más experimentado.

En este punto analizaremos un proceso de revisión de la producción escrita de Antonella y Lili, en el que la docente interviene en distintos momentos. Este análisis nos ha permitido problematizar sobre dos dimensiones entrelazadas. Una de ellas es el modo en que la intervención docente considera la relación entre forma y contenido y la otra es la comunicación entre docente y alumnos. Veremos, por un lado, que forma y contenido están claramente articulados en algunas intervenciones docentes, en tanto que en otras aparecen en tensión. Por otro lado, y en relación con lo anterior, veremos que en algunas interacciones se logra sintonía en la comunicación de la docente con las alumnas mientras que en otras se generan ruidos.

Antes de “volver al aula”, veamos la producción escrita que será objeto de revisión en el siguiente cuadro.

Articulación entre forma y contenido

Al comienzo de la clase, Antonella y Lili⁸ entregan a la maestra la producción escrita durante la clase anterior para que la revise. A medida que avanza en la lectura de ese texto, la maestra va haciendo señalamientos centrados en diferentes cuestiones:

Docente: [Leyendo] “...la llegada aparte de traer muchos tipos de enfermedades como la fiebre”... Mirá, mirá acá, la fiebre, friebre [señala en el texto y tacha la letra que sobra]... la fiebre amarilla, el sarampión, paperas, viruela, el sífilis y la tifus. “Sífilis” ¿cómo se escribirá?, sífilis [enfatisa la primera sílaba].

Alumna⁹: Ah, con acento.

Doc.: ... Sífilis [enfatisando la primera sílaba]. ¿Dónde, dónde la tilde?

[No se escucha si responde, la maestra agrega la tilde en el texto]

Doc.: [Sigue leyendo] “Y además quisieron conquistar América”... ¿Quiénes?

Al.: Los españoles.

Doc.: ¡Ah! ¿Y no habría que agregarlo acá? Porque como pusieron otro párrafo, me parece que acá habría que agregarlo.

Al.: ¿Acá? Los españoles...

Doc.: [Agrega en verde el sujeto y retoma la lectura] “Y además, los españoles quisieron conquistar América. Para eso pusieron a trabajar a los aborígenes y les hacían pagar a los españoles”... ¿Qué... qué pagaban... [...]? ¿los españoles pagaban?

Al.: No.

La vida al llegar los Europeos

Antes de que lleguen los europeos según las estimaciones, había mucha cantidad de gente. después de la llegada, aparte de traer muchos tipos de enfermedades como: la fiebre amarilla, el sarampión, paperas, viruela, el sífilis y el tifus.

Y además quisieron conquistar América.
les hacían pagar

Para eso les pusieron a trabajar a los aborígenes y el tributos. Les debía a los españoles, como que no podían pagarles, tenían que ser esclavos. Las durísimas condiciones de vida y trabajo, contribuyeron al debilitamiento físico y a la mortandad de la población, si se resistían los mataban o los sacrificaban.

Doc.: ¿Quiénes pagaban? ¿Los españoles o los aborígenes?

Al.: Los aborígenes.

Doc.: [Interrumpe la revisión para llamar la atención a otros alumnos que hacen mucho ruido y luego retoma la lectura] “*Y además quisieron conquistar América, los españoles quisieron conquistar América, para eso pusieron a trabajar a los aborígenes, y les hacían pagar...*” ¿tributo dijeron ustedes?

[La maestra agrega la palabra “tributo”, sin darse cuenta de que ya estaba escrita].

Al.: Sí, decía “les hacían pagar el tributo”.

Doc.: ¡Ah!... pero yo no lo leí porque no lo vi [tacha su agregado y sigue leyendo] “*les hacían pagar tributo a los españoles... [...] como no podían pagarle*”.

Al.: [Completando] Tenían que ser esclavos.

Doc.: “*Tenían que ser esclavos. Las durísimas condiciones de vida y trabajo contribuyeron al debilitamiento físico y a la mortandad de la población. Si se resistían los mataban o los sacrificaban*”. ¡Está muy bien! Está muy... muy correcto, está muy bien. No sé si quieren agregar algo más... para darle un cierre...

Si bien en esta primera revisión la maestra comienza enfocando cuestiones de forma –tildes, un sujeto faltante–, parece centrarse pronto en comprender la producción de las alumnas: va chequeando qué quisieron decir y con ello cobra relevancia el contenido. La producción y las aclaraciones orales de las chicas dan cuenta de su representación sobre la relación entre conquistadores y conquistados. La idea que tienen guarda estrecha vinculación con contenidos trabajados a lo largo de las clases, entre ellos, el análisis de una cita del **Chilam Balam** incluida en uno de los textos analizados que, desde la perspectiva de los aborígenes, hace referencia a los tributos y a la esclavitud por deudas. Cabe destacar que tanto esta última idea como la cita en general impactaron a los alumnos y por eso fue tema de varias discusiones a lo largo de las clases de lectura.

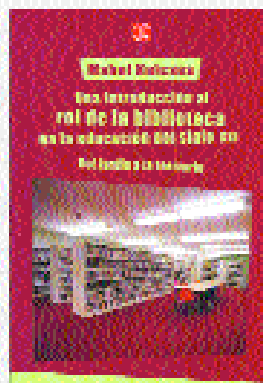
La docente termina esta primera revisión retomando una cuestión formal (dar un cierre al texto), pero inmediatamente comienza a releer, iniciando una segunda revisión. Antes de adentrarnos en ella, cabe señalar respecto del segmento anterior que, por un lado, en las intervenciones docentes parece haber una alternancia

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

NOVEDADES



Narrar por escrito desde un personaje
EMILIA FERREIRO
AINA FILICI



Una introducción al rol de la biblioteca en la educación del siglo XXI
MABEL KOLESAS



La escuela en la sociedad de redes
MARIANA FARINA
MARIELA SOTI (compilador)



Lectura y éxito escolar
ERIC JARAMA

www.fce.com.ar



equilibrada entre consideraciones de forma y de contenido del texto y, por otro lado, docente y alumnas parecen comunicarse sin inconvenientes.

Al iniciar la segunda lectura la maestra detecta un problema en el primer párrafo:

Doc.: Porque acá ustedes ponen: “*Antes de que lleguen los europeos, según las estimaciones había mucha cantidad de gente. Después de la llegada, aparte de traer muchos tipos de enfermedades, como la fiebre amarilla, el sarampión, paperas, viruela, sífilis y el tifus...*”. ¿Qué pasó?

Al.: Eh...

Doc.: ¿Qué le pasó a la población?

Al.: Se fue... La población disminuyó.

Doc.: ¿Entonces acá no habría que ponerlo? [Relee la frase escrita.]

Al.: [Completando la oración] La población disminuyó.

Doc.: ¿Lo pongo yo? Dictame. *La población...*

Al.: Fue bajando.

Al.: Fue cayendo.

Doc.: Sí, fue decayendo, muy bien... en cantidad, ¿no?

La maestra detecta una oración incompleta en la producción y abre el diálogo para abordar este problema. Si bien pregunta por el contenido, la corrección involucra articuladamente una cuestión de forma (falta lo esencial desde el punto de vista sintáctico) y una cuestión de contenido: no se menciona la disminución de la población que resulta de las causas enunciadas anteriormente. La maestra intenta que se explicita la relación entre las enfermedades y la disminución de la población: les pide que desarrollen la idea, no que completen la oración. Las alumnas comprenden el problema que plantea la maestra y lo resuelven en la interacción. Queda escrito: “la población fue decayendo en cantidad”, como cierre del primer párrafo del texto. En este caso observamos una sintonía en la comunicación.

Algo diferente ocurrirá cuando la maestra vuelva a proponer a las alumnas la elaboración de un cierre del texto. Pasemos a esta situación, que se desarrolla más avanzada la clase (luego de los segmentos de revisión que reseñaremos

en el punto 2.2.). Después de releer en voz alta la producción completa de Antonella y Lili, la maestra interviene con el fin de que las chicas “cierren” el texto introduciendo la idea de causalidad, contenido central abordado en las distintas situaciones de lectura. Veamos lo que sucede:

Doc.: Ahora... el eje era cómo disminuía la población; ¿no es cierto? Para que los chicos de cuarto lo entendieran, ¿qué tendrían que poner para cerrar? Que estas ¿qué son?, todas las...

Al.: Todas las... como las palabras...

Doc.: Las palabras, las cosas que fundamentan qué... la disminución de la población. Ustedes están explicando, ¿entonces qué tendrían que poner para cerrar? Estas son las...

Al.: Palabras.

Doc.: Las palabras, los fundamentos, las causas...

Al.: ¿Que cayó la población?

Doc.: Claro, que provocó, ¿no es cierto?, que la población disminuyera.

Al.: [Las alumnas escriben al final del texto: “*Estas son las palabras*” y se detienen para consultar a la maestra.] ¿Las palabras?

Doc.: Las palabras o el fundamento, los motivos... los motivos, las causas...

Al.: Palabras o motivos.

Al.: Palabras. [Tachan “*palabras*” y escriben “*motivos*”, y vuelven a llamar a la maestra.] Señó, ¿hay que buscar los motivos y la... eh, los motivos que trajo la población?

Doc.: Los motivos que..., ¿qué le pasó a la población indígena?

Al.: Se destruyó.

Doc.: Claro, bueno toda esa cultura, ¿no?

Al.: ¿Que hizo destruir a la población indígena?

Doc.: Claro, podría ser. Yo digo como algo que le dé un cierre a todo lo que ustedes escribieron para que los chicos de cuarto sepan bien a qué van ustedes.

Al final del texto queda escrito: “*Estos son los ~~palabras~~ motivos que hicieron destruir a la población indígena*”.

La docente propone que escriban un “cierre” del texto y, desde su perspectiva, seguramente la intervención se refiere tanto a la for-

ma como al contenido: ella da por supuesto que el cierre debe referirse a las causas de la disminución de la población. En cambio, las alumnas parecen captar solo la intención de la maestra de “poner algo para cerrar”, pero no la relación entre el cierre y el contenido sobre el cual están escribiendo: se trata de agregar “palabras”, pero no saben cuáles.

Estamos ante un malentendido en la comunicación: la maestra supone que Antonella y Lili tienen claro que están escribiendo un texto sobre las causas de la disminución de la población aborigen. En verdad, la producción realizada por las chicas respalda esta impresión en tanto guarda estrecha relación con los contenidos trabajados durante la secuencia. Sin embargo, las alumnas quedan desconcertadas ante la propuesta de la maestra, no saben a qué se refiere con “causas” y “motivos”, como si no entendieran la relación entre lo escrito y la idea de causas. Una nueva mirada a la producción tal vez nos permita entender mejor su desconcierto: el tema que han desarrollado en su texto responde al título que eligieron (“la vida americana al llegar los europeos”) más que a la pregunta formulada por la maestra. A diferencia de lo que ocurre en producciones escritas de otros alumnos, en lo que nuestras niñas escriben no hay marcas de causalidad –salvo “contribuyeron”, término tomado de uno de los textos que han leído–. Parecen estar centradas en contar qué pasó en América cuando llegaron los españoles y no en explicar la brusca disminución de la población.

Además, en las intervenciones de la maestra queda desplegado con más énfasis el aspecto formal: explícita reiteradamente la necesidad de agregar un cierre, con escasa alusión al contenido trabajado; solamente nombra “causas”, “fundamentos” o motivos” sin relacionarlos con las ideas expresadas por las alumnas en el texto.

Ante el desconcierto de las chicas, la maestra da pistas para que escriban lo que ella espera (por ejemplo, el clásico pedido de completamiento de una frase). El malentendido se sostiene hasta tal punto que las alumnas avanzan consultando casi palabra por palabra para satisfacer a la maestra, abandonando la postura fuerte de autoras que, como veremos, sostienen en otros momentos de la revisión...

En el calor de una clase, no es fácil tomar conciencia de la distancia entre el contenido enseñado y el contenido aprendido....

Tensión entre forma y contenido

Analizaremos ahora parte de la revisión del texto de Liliana y Antonella para poner en evidencia de qué modo el centramiento en un aspecto formal del texto puede afectar el contenido hasta el punto de modificar su sentido.

Qué pasa en la clase. El riesgo de no repetir palabras



Una vez corregido el cierre de la primera oración (tratado en el punto anterior), la maestra continúa releendo la producción de las alumnas. Se detiene en el segundo párrafo porque encuentra que escribieron dos veces una misma palabra en la misma oración: la maestra propone evitar la repetición. Veamos cómo se desarrolla esta corrección.

Doc.: “Y además los españoles quisieron conquistar América” Punto. “Para eso pusieron a trabajar a los aborígenes, les hacían pagar tributo... a los españoles... como no podían pagarles”... Acá se repite la palabra “pagar”, ¿cómo lo podemos solucionar?, ¿Qué podríamos buscar para solucionarlo?

Antonella: ¿Pagarles?

Liliana: ¡Recompensarlos!

Doc.: Como no podían... recompensar, claro... recompensar o..., sí, podría ser. [Breve pausa]. ¿Y por qué les hacían pagar tributo, qué les daban a cambio los españoles?

Antonella: ¿A los... a los aborígenes? Les pegaban.

Doc.: Sí, les pegaban, algunos...

Liliana: Los hacían [...] esclavos.

Doc.: Pero... sí, pero qué hacían... ellos decían: “Ah, no, pero nosotros lo que hacemos a ustedes ¿es...?”.

Liliana: Trabajar.

Doc.: “Es darle trabajo, es darle...” ¿Qué más decían los españoles que les daban?

Liliana: Darles comida.

Doc.: Sí... darles comida, ¿y qué más decían los españoles? ¿Que los convertían en qué? Los evangelizaban [...] Es decir, que lo que no podían recompensar los aborígenes era lo que los españoles le daban a cambio, ellos **pensaban** que le daban a cambio. Les hacían pagar tributos a los españoles, como no podían recompensar... ¿y cómo lo podemos poner eso?

Liliana: Los hacía...

Doc.: Podrían agregar algo de eso... [...] No podían recompensar lo que los españoles...

Al.: Les hacían...

Doc.: Claro. Se puede discutir eso pero los españoles pensaban [...] que tenían que pagarles un tributo... los evangelizaban, le enseñaban... el idioma español.

La intervención de la maestra se origina en un problema formal: ella no cuestiona aquí la idea expresada, está aceptando la reconstrucción que las alumnas realizaron del contenido histórico enseñado. El problema por solucionar es la repetición de la palabra “pagar” en la escritura y, para ello, la maestra induce a las alumnas a buscar un reemplazo y, por el modo en que lo hace, parecería estar esperando un sinónimo. Una de las chicas propone “recompensar”. La maestra valida esta propuesta, sin indagar qué significado le dan al término, en qué medida responde para ellas a la misma idea que “pagar”. Sin embargo, la maestra muestra cierto titubeo ante la idea de “recompensa” que la lleva a continuar la revisión enfocando el contenido: introduce el tema del vínculo entre españoles y aborígenes en el marco de una lógica de intercambios y busca, con un estilo inductivo, que las alumnas “entren” en esta lógica que, aparentemente, respaldaría la sustitución propuesta. Al principio, al menos una de las dos alumnas se muestra sorprendida: para ella los españoles esclavizan a los aborígenes, no les dan nada que haya que recompensar. Finalmente, la maestra logra que las dos alumnas la “acompañen” en la lógica del intercambio, al situar la idea de la recompensa en el punto de vista de los españoles (llega incluso a plantear que es discutible). Efectivamente, este giro introduce un cambio de sentido relevante: es muy diferente plantear que los españoles merecían una recompensa que decir que eran los españoles quienes pensaban eso.

Antonella y Lili vuelven a sus pupitres, releen la producción para corregirla siguiendo las indicaciones de la maestra, incluyendo sin dudar la sustitución de palabras:

Liliana: Mirá... acá poné “recom...”; poné “recompensar”.

[Agregan en la producción la frase] “*Además los españoles a los aborígenes los evangelizan.*”

Antonella: Ahí está, mirá, ¿te lo leo?

[Antonella relea, pero se detiene porque detecta un nuevo problema:] [...] Punto. *Y además los eh... los españoles quisieron conquistar América, para eso pusieron a trabajar a los aborígenes y les... hacían pagar tributos*... ¡A los españoles no!... “*Los españoles como no podían*”... [Elevando el tono de voz]: Pero, seño, queda mal acá, mire. Seño, queda mal. Seño...

[Esperan a la maestra, que está revisando la producción de otros alumnos. Cuando ella se acerca:]

Antonella: Seño, seño, acá queda mal, porque mire seño... Acá: “*Para eso pusieron a trabajar a los aborígenes y les hacían pagar tributo a los españoles*”... ¡No!

Doc.: Sí, a los españoles. Acá seguí.

En la lectura que hace Antonella parece que son los españoles los que tienen que pagar tributo, y esto es lo que le parece incorrecto. La maestra no alcanza a darse cuenta del problema de contenido que se están planteando las alumnas. Concentrada en su preocupación, la alumna comienza a releer la producción:

Al.: “*Los españoles como no podían pagarles [...]*”

Doc.: Era... “*como no podían recompensar los... ¿no?*”

Al.: Sí.

Doc.: ¿Te acordás que vos habías dicho que en vez de pagarles, para no repetir...?

Al.: Ponemos recompensarlos.

Doc.: Recompensarlos, ¿no?, como no podían recompensarlos... porque los españoles a los aborígenes los... ¿qué dice?

Al.: Los evangelizaban. [...] Listo.

Las alumnas están preocupadas por lograr que su texto exprese claramente que son los

aborígenes los que pagan tributos a los españoles y la maestra no las entiende; además, vuelve a plantear a las alumnas su preocupación por no repetir palabras al escribir porque Antonella, al releer, desconoce el “recompensar” que ya está agregado en verde en el texto y vuelve al término “pagar” –quizá porque expresa mejor lo que piensa–. Si bien ya había aceptado la sustitución, sigue leyendo en función de sus propias ideas. Además, la referencia al punto de vista de los españoles incluida por la maestra en la interacción oral no quedó plasmada en la corrección del texto; la idea de recompensa queda expresada en la voz del escritor. En este momento de la revisión, la preocupación de las alumnas es resolver un desajuste entre forma y contenido del texto; la maestra, tal vez por el fragor de la clase, no las entiende y se queda en la cuestión formal. Parece un “diálogo de sordos”.

Casi al finalizar la situación de escritura, luego de las interacciones sobre el cierre del texto que reseñamos en el punto anterior, la maestra les pide a Lili y Antonella una última relectura de su producción “para ver si está bien, si les gusta”. Las alumnas vuelven a desconocer la idea de la recompensa, siguen leyendo: “... *como no podían pagarles*”. Y la docente reitera una vez más su intervención:

Doc.: Pagarles no, ¿te acordás que habíamos... la habías cambiado vos?

Al.: Ah... reco... “*recompensarlos, porque eh... porque los españoles lo... a los aborígenes los evangelizaban, tenían que ser esclavos*”.

El texto final que Antonella y Liliana pasan en limpio y leen a sus compañeros incluye el verbo “recompensar”. Alumnas al fin, el texto responde a la insistencia de la maestra en su preocupación por no repetir la palabra “pagar”. Sin embargo, la secuencia presentada plantea interrogantes. Si bien al comienzo la docente parece titubear ante la idea de recompensa, luego insiste en forma reiterada en su inclusión. En cuanto a las alumnas, además de que



una de ellas es la que propone la palabra, inicialmente parecen decididas a concretar la corrección. Sin embargo, en las sucesivas relecturas queda evidente la resistencia a incorporar la idea de recompensa en su producción. En el próximo apartado intentaremos clarificar la tensión que observamos en la revisión de la producción aquí presentada.

Intentando una explicación. La encomienda: ¿vínculo de dominación o de intercambio?

La maestra intervino para corregir la repetición de una palabra en el texto. La repetición es presentada como un problema de la escritura que puede resolverse con sustituciones. Sin embargo, en Historia, la sustitución de términos es delicada dado que “las palabras mismas que se emplean clasifican los acontecimientos bajo sentidos diferentes” (Audigier et al., 1994: 12). El hecho histórico es una reconstrucción del historiador y para nombrarlo hay que colocarlo bajo una categoría utilizando palabras que le dan sentido y que conllevan un juicio (Audigier et al., 1994). Y esto cobra particular relevancia en temáticas históricas que siguen generando polémica, como es el caso de la conquista de América. Efectivamente, la sustitución de “pagar” por “recompensar”, lejos de quedar en un cambio formal de palabras equivalentes, supone un giro fuerte en la concepción del sistema de encomienda: del *pago* de tributo en un vínculo de dominación, se pasa a la *retribución* por el “cuidado” y la evangelización en el marco de un vínculo de intercambio. Para comprender este pasaje, resulta imprescindible adentrarnos en la complejidad del conocimiento histórico en juego –y también en las características que asume este contenido en la Historia como disciplina escolar–.

Además, esta “incurción” en el conocimiento histórico nos permitirá poner una vez más en primer plano la inseparabilidad de forma y contenido en la enseñanza de la escritura en Historia.

La *encomienda* implica una red de relaciones entre dife-

rentes entidades y sujetos históricos. En principio, es un medio por el que la Corona española premia al conquistador: el rey cede al conquista-



dor el impuesto que los indígenas están obligados a pagar dada su calidad de vasallos (Vicens Vives, 1979¹⁰). El beneficiado aquí es el español encomendero, que cobra y disfruta el tributo de sus encomendados. A cambio, el encomendero debe proteger a los indios encomendados e instruirlos en la religión católica. Con ello, la Corona española cumple con el compromiso asumido ante la Iglesia de evangelizar a los aborígenes (“a cambio” del reconocimiento de la legitimidad de la conquista). Por último, “el sistema de la encomienda establecía un vínculo entre el indio y el español que entrañaba para este la obligación de cuidar a los naturales e instruirlos en la religión” (Assadourian et al, 1972: 84). Con lo cual, podemos concebir la encomienda como un intercambio o contrato entre el rey y el conquistador que implica obligaciones y beneficios para ambos; los indígenas quedan como objetos de este intercambio, no como sujetos. Dentro de este marco cabe considerar a los conquistadores como “recompensados”, pero por el rey, y de ningún modo por los conquistados.

Antonella y Liliana no mencionan la encomienda, pero la idea que presentan inicialmente sobre el vínculo entre españoles y aborígenes es consistente con la caracterización recién presentada –que además se corresponde con un texto trabajado en clase–. En contrapartida, en la versión final del texto corregido cambia notablemente el sentido del vínculo, dado que los indígenas quedan como sujetos que tienen que recompensar a los conquistadores en respuesta a los beneficios que estos les brindan. ¿Qué ocurrió?

Tal como mencionamos, la conquista de América es un tema polémico sobre el cual coexisten diferentes reconstrucciones con distinta carga valorativa. Además, se trata de un tema con fuerte presencia en la historia escolar, incluyendo distintas visiones, desde el centramiento en la obra civilizadora de España hasta el genocidio, desde la idea de encuentro de culturas hasta la de invasión europea. En relación con el sistema de encomienda, encontramos textos de manuales escolares con desarrollos

claramente posicionados en una caracterización como sistema de trabajo forzado, mientras que otros incluyen oscilaciones en su tratamiento, en

tanto entremezclan ideas centradas en un vínculo de explotación con otras que responden a la concepción de un intercambio “ecuánime” entre conquistadores e indígenas. En la secuencia estudiada encontramos este tipo de oscilaciones en el discurso de la maestra, en relación con la idea de recompensa, tal como veremos a continuación.

El tema de la encomienda surge por primera vez en la tercera clase, durante el análisis colectivo del texto “El comienzo del sufrimiento”, que menciona a los encomenderos. Al explicar este párrafo, la intervención de la maestra responde sin duda a una concepción de la encomienda enmarcada en un vínculo de dominación: *“Es decir que la corona española a la gente que venía los recompensaba dándoles un grupo de aborígenes que trabajaran para él. Entonces este encomendero se llenaba de riquezas, de alimentos y de cosas útiles a costa del trabajo de los nativos americanos”*.

La docente menciona aquí a los conquistadores como “recompensados”, pero por la Corona. Esta intervención, además, parece bien lejana de la idea de intercambio que la maestra sostiene en la revisión del texto de Antonella y Liliana.

Durante la hora siguiente se comenta en la clase el texto “El impacto de la conquista”, que presenta la encomienda en términos de una compensación de la Corona a los conquistadores, pero luego se desliza hacia el intercambio entre españoles e indígenas. Veamos qué ocurre a partir de una intervención de la docente en la que lee y comenta el texto:

Docente [leyendo]: *“El repartimiento o encomienda de indios [...] se instituyó en 1503 para compensar a los conquistadores por los servicios prestados a la Corona. Los indios encomendados estaban obligados a retribuir con trabajo en las minas o en las haciendas o con bienes materiales la instrucción en la fe católica, la protección y los medios para garantizar su subsistencia de manos del encomendero.”*

El texto se refiere a la obligación de los aborígenes de retribuir a los encomenderos. De

aquí en más, la docente conduce una conversación con los alumnos en la que se oscila en el modo de plantear el vínculo entre conquistadores e indígenas:

Doc.: Quiere decir que... ellos trabajaban en las minas y a cambio ¿qué les daba el encomendero, el español? Les daba algo a cambio....

Al.: Comida.

Doc.: Comida, ¿qué más les daba?

Al.: Agua.

Doc.: Algo más, lean lo que les daban. La fe católica. ¿Qué les daba a cambio el español? La fe católica, ¿qué más les daba?

Al.: Bienes materiales.

Doc.: [...] Ellos trabajaban, les traían riqueza de las minas y el español a cambio les daba, según este autor, la fe católica, les daba la comida, algunos bienes materiales para poderse abrigar y para poder tener algunas cosas... [...] Ahora, ¿todos los encomenderos serían iguales?

Michel: No, algunos eran malos y otros eran buenos.

Doc.: Algunos eran más explotadores que otros, por supuesto, seguramente. [...] Es decir, que a cambio, los indios pagaban y ellos los convertían en católicos... Ellos ¿eran buenos con el indio entonces? Si ellos los convertían en católicos y los protegían...

Cristian: Y sí... le enseñaban el idioma...

Mauro: Les enseñaban su idioma.

Doc.: Pero, sin embargo, la... la población disminuía. ¿Cómo sería esto..., Mauro?

Mauro: Se iban... se iban muriendo...

Michel: Se iban muriendo por enfermedades.

Doc.: Es decir que ellos... había un intercambio, el aborigen, el indígena, el nativo... trabajaba y ellos a cambio le daban la fe católica...

[...]

Michel: ¿Pero por qué los mataban?

En función de gran parte de su discurso, así como de su proyecto de enseñanza, podemos afirmar que la docente adhiere a una visión crítica sobre la conquista, en la que la encomienda se concibe en el marco de un vínculo de dominación. Sin embargo, a lo largo de las clases,

oscila en la caracterización y valoración de diferentes aspectos del tema de la conquista.

Sin duda son diversos los factores que operan en la producción de estos cambios de sentido. Entre ellos, cabe remarcar el peso de las representaciones sociales que circulan en nuestra sociedad y que están presentes en los manuales escolares. En relación con lo anterior, una investigación sobre narrativas de adolescentes y jóvenes argentinos, chilenos y españoles señala la conflictividad que caracteriza las representaciones sobre el “descubrimiento” de América, manifestada frecuentemente en la coexistencia de visiones contrapuestas en la valoración global de este hecho histórico (Carretero y González, 2006). Por otra parte, el ritmo vertiginoso de una clase no parece ser propicio para el análisis crítico de temáticas complejas. En la revisión del texto de Antonella y Liliana, la docente intenta diferenciar su visión sobre la encomienda de la visión de los conquistadores, pero queda a mitad de camino: las condiciones en que enseña apenas le permiten “salvar” por momentos su discurso. En el próximo apartado abriremos algunas reflexiones sobre las posibilidades y limitaciones de la escuela de hoy para enseñar a escribir en Historia.

Alcances y límites de las condiciones didácticas creadas

La situación de escritura parece haber dado lugar a una considerable diversidad en los procesos seguidos y en las producciones elaboradas por diferentes alumnos. Si bien solo fue posible registrar las interacciones sostenidas en algunos grupitos, los datos disponibles muestran que, en una misma clase y en condiciones didácticas aparentemente similares, los progresos en la apropiación de los contenidos y las posibilidades de utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje pueden ser muy diferentes. Dos casos contrastantes nos permitirán ilustrar hasta qué punto se hace presente la diversidad en la forma en que los alumnos abordan la escritura.

En primer lugar, acerquémonos nuevamente a Érica y Michel, quienes logran una notable apropiación de los contenidos enseñados en la secuencia.¹¹ Desde el principio, cuando hacen su plan de escritura –planificación que emprenden por sí mismos, sin que la maestra la haya

solicitado— orientan su producción hacia la explicación de la disminución de la población aborígen durante la conquista y recurren a los textos leídos para verificar o enriquecer lo que recuerdan. Antes de comenzar a anotar los ítems que tratarán, sostienen esta conversación:

Érica: ¿Empezamos por las causas?

Michel: ¿De qué?

Érica: Las causas de la disminución...

Michel: Ah...

Érica: Las enfermedades... eh... El suici...

Michel: Suicidios... Sí, pero ¿dónde están? [Pregunta en cuál de los textos trabajados, que están desplegados sobre el pupitre.]

Érica: [Leyendo “Los vencidos”.] Esto... acá no dice... [Los suicidios aparecían en otros textos.] Ahora ponemos las causas, las matanzas...eh...

Michel: Después lo pasamos como un texto, porque acá estamos enumerando...

Notemos que las enfermedades —consideradas en los textos leídos como el factor más importante en la disminución de la población aborígen— son mencionadas por los chicos en primer lugar. Luego, evocan aspectos de las duras condiciones a las que estaba sometida la población aborígen e intentan establecer relaciones entre algunos de los factores que incidieron en la catástrofe demográfica.

Michel: [...] ¿Qué más? El suicidio.

Érica: ¿Y eso por qué fue?

Michel: Eso, los mataron... [inaudible.]

Érica: No, pero otra causa ¿cuál fue?

Mary: Que los separaron...

Érica: Que los separaron...

Michel: Que se volvían locos, y cuando se volvían locos, se suicidaban...

Érica: Algunos, pero a algunos los separaban... ¿viste que se los llevaban en encomiendas? Se los llevaban y los separaban de sus familias [...] ¿Qué más?

Michel: ¡Las deudas! Las deudas... ¿te acordás las deudas?

Érica: No, no miremos nada... después lo leemos... [Propone guardar el texto.]

Michel: Hagamos recordando...

Érica: Hagamos recordando...

[Luego enumeran las enfermedades y mencionan la disminución de la natalidad].

Los chicos retoman ante todo las situaciones humanas de la conquista que más los habían sorprendido y conmovido mientras leían y discutían los textos. Érica se interroga sobre las razones que podían haber llevado al suicidio a los aborígenes. Para Michel, la idea de que estos tuvieran deudas había resultado especialmente difícil de aceptar. Durante la discusión de “El comienzo del sufrimiento”, había preguntado: “Acá dice ‘el comienzo de la esclavitud por deudas’, ¿qué deudas tenían los aborígenes?!”. Cuando se le explica que la lógica imperante era la de la corona española (los aborígenes eran súbditos, debían pagar tributos al Rey y, cuando no podían pagarlos, los conquistadores los esclavizaban), Michel señala: “En realidad, los españoles les debían a ellos”.

Por otra parte, los dos diálogos anteriores muestran que los chicos consultan los textos leídos cuando comienzan a planificar, pero después deciden dejarlos de lado provisoriamente. “Hagamos recordando”, proponen los dos casi al unísono. De este modo, ponen en acción una función de la escritura que es relevante en relación con el aprendizaje: la elaboración del plan es para ellos una oportunidad de distinguir lo que saben de lo que todavía deben aprender. Están produciendo un plan propio, en el cual integran los aportes de los textos leídos organizándolos en función de lo que ellos quieren decir. El plan elaborado es el siguiente: ¹²

Matanzas de los conquistadores.

Enfermedades como: fiebre amarilla, gripe, viruela, sarampión, sífilis, tifus, disminución de la natalidad.

Incidieron factores psicológicos.

“La conquista española implicó una transformación drástica de la organización social y política de los pueblos.”

Cambios de religión a católica y el cristianismo.

Los españoles consideraron que los aborígenes eran paganos.

“Muerte de los dioses.”

La esclavitud por deudas.

Antes de dar por terminada la planificación, deciden explorar los textos para cerciorarse de que han incluido los aspectos fundamentales (Érica se encarga de “Los vencidos” y Michel, de “El comienzo del sufrimiento”). Por último, revisan el plan considerando como criterio el respeto por el eje central del texto, como se evidencia en estas reflexiones de Érica: “Esto ya son las causas, como que ya está... Cambio de religión es causa porque los españoles la cambian... los bautizaron a la familia [...]. Porque creían que los dioses morían y entonces se volvían locos porque pensaban que no tenían protección y entonces se suicidaban... ¡tenían razón!”.

La revisión del plan es tan reflexiva que, además de controlar que estén presentes diferentes causas del descenso poblacional, Érica se pregunta en qué medida los aspectos que han señalado pueden ser efectivamente considerados como causas. Por otra parte, la exclamación de Érica recién citada muestra hasta qué punto está conmovida por el sufrimiento de los aborígenes.

A lo largo de las clases siguientes, los chicos elaboran su texto. Recurren varias veces a los materiales leídos, ya sea para comprender mejor algo que no han entendido bien –por ejemplo, cuando están escribiendo sobre las creencias religiosas de los pueblos aborígenes–, para verificar una idea de la que no están seguros o para buscar o confirmar un dato que quieren agregar (fechas o cifras referidas a la cantidad de habitantes, la edición del texto que están citando, etcétera).

El lugar central que ellos acuerdan para la explicación de la catástrofe demográfica se refleja en la organización que dan a su texto: las causas son mencionadas desde la primera línea (luego tachada) y reaparecen encabezando los dos párrafos siguientes:

~~Otra de las~~ La principal causas de la muerte de los aborígenes fueron ~~en~~ las enfermedades (...)

Otra causa fue el cambio de religión, eran politeístas porque rendían culto a diversos dioses y animistas porque creían que todos los objetos tenían alma. Los cambiaron a la religión católica cristiana [...]

En la última clase de la secuencia –después de haber escrito sobre otros aspectos vinculados con la religión y con los tributos que debían pagar los aborígenes–, los chicos sostienen el siguiente diálogo:

Érica: Después nos falta también que ellos sufrían mucho y se suicidaban a causa de todos esos problemas, de... de las enfermedades, la muerte de los dioses... a causa de todo eso también se suicidaban. ¿Podría ser “a causa de todos esos problemas”?

Michel: La gente empezó a suicidarse, la población empezó a suicidarse.

Érica: A causa de todas las causas...

Michel: [Corrigiendo y dictando.] A causa de todos estos problemas, la población...

Y escriben entonces:

A causa de todos estos problemas la población empezó a ~~disminuir~~ suicidarse, abruptamente, se realizaban filicidios. Las madres mataban a sus hijos para no tener un futuro cruel como el que tenían ellos.

Con el resumidor “a causa de todos estos problemas”, los chicos retoman causas ya mencionadas para relacionarlas con nuevos factores. Incluyen un factor explicativo sobre los filicidios, que no está explicitado en ninguno de los textos trabajados; es una inferencia causal que había sido planteada por diferentes alumnos durante las lecturas compartidas. En suma, la escritura permite que Érica y Michel –considerando los aportes de los textos y de la discusión compartida– reelaboren el tema, profundizando en la trama explicativa.

Apenas terminan de escribir ese párrafo, la maestra les pide que pasen en limpio su texto. Ellos se resisten a dar por concluida su producción: Érica exclama: “Pero falta la parte que... la parte de cuánto descendieron y que lo sacamos de acá... [señalando uno de los textos leídos]”. Michel está de acuerdo y se ofrece a releer el fragmento que su compañera ya ha marcado. Este es el origen del último párrafo de su producción, en el cual no solo incluyen las cifras que tanto los habían impresionado durante la lectura, sino que señalan diferentes estimaciones de distintas fuentes:

En 1519 la población aborigen en México alcanzaba alrededor de 12 millones de habitantes. Después de 100 años la población disminuyó a 750.000 de habitantes, según Luchillo.

Pero para otro autor que consta en el libro activa de la Editorial Puerto de Palos vivían en México 20 millones de personas y en 100 años disminuyó a 1x millones.

Érica y Michel intentan seguir escribiendo a pesar de que la docente ha dado por terminado el tiempo de la escritura y les pide reiteradamente que se unan a la nueva actividad que ya ha comenzado en la clase. Los chicos insisten en continuar porque su trabajo ha quedado inconcluso, no han llegado a hacer la revisión final de su borrador ni a pasarlo en limpio (y, seguramente, no autorizarían su publicación). Están comprometidos con el tema y se asumen como autores, por eso no están dispuestos a abandonar la escritura solo porque el tiempo escolar dedicado a ella haya terminado. Actúan antes como escritores que como alumnos.

Algo muy diferente sucede con la otra pareja que citaremos aquí. Mauricio y Gonzalo parecen ignorar las lecturas y las discusiones que se han realizado en el aula sobre el tema: en las primeras líneas de su producción, reiteran las mismas ideas que uno de ellos había expresado antes de comenzar a leer el primer texto, centradas en la vulgata (Chervel, 1991) de la efeméride del 12 de octubre: “Primero todos en España decían que el mundo era como un plato, después Colón dijo que el mundo era una pelota”. Una vez que la maestra los centra en la temática de la disminución de la población, se escucha a Gonzalo decir: “La población disminuyó porque los españoles se los llevaban para... para España...”. Sorprendida, la docente interviene: “¿A España? Volvó a trabajar, a leer los textos que leímos... No está bien lo que estás diciendo, eso es lo que vos suponés pero...”. Los chicos desechan entonces lo que hasta ese momento habían escrito.

Más tarde, en la misma clase, los encontramos leyendo “El comienzo del sufrimiento” y sosteniendo el siguiente diálogo:

[Mientras leen la oración: “Los conquistadores iniciaron un proceso de conversión en gran escala con bautismos masivos”].

Gonzalo: Los conquistadores iniciaron...

Mauricio: Pará...

Gonzalo: Yo cuento hasta tres y vos copias [se ríe]. Los conquistadores iniciaron... un proceso de conversión eh...

Mauricio: ¿Iniciaron?...

Gonzalo: Un proceso de conversión...

Mauricio: ¿Un proceso?

Gonzalo: De conversión.

Mauricio: ¿Un proceso?

Gonzalo: De conversión... un proceso de conversión.

Mauricio: Conversión...

Gonzalo: ... en gran escala con bautismos...

Mauricio: ¿Qué?

Gonzalo: En gran escala con bautismos... masivos. [...]

Mauricio: ¿Bautismos?

Gonzalo: Masivos, sí.

Mauricio: ¿Con bautizos...?

Gonzalo: Bautismos masivos [Recalca las dos palabras.]

El intercambio continúa del mismo modo hasta que Mauricio confiesa: “No te entiendo”. Es precisamente lo que sospechábamos quienes estábamos leyendo el registro de la clase. Los chicos asumen roles diferentes: uno dicta, el otro transcribe textualmente. No sabemos qué entiende el dictante —que aparenta leer con cierto grado de comprensión—, pero las preguntas del “escribiente” no se refieren nunca a una idea sino a una palabra de las dos o tres que han sido dictadas y muestran así su incompreensión del contenido. Mientras están entregados a esta tarea, la maestra pasa por allí y les recuerda:

Doc.: Lo que está escrito igual, entre comillas.

Gonzalo: Ah, claro porque lo tenemos que poner con nuestras palabras.

Mauricio: ¿En los principios...

Gonzalo: En los principios... pará... Iniciaron en los principios... [Combina el término del texto con el cuasi-sinónimo sugerido].

Inmediatamente después, intentan ubicar y “traducir” el siguiente fragmento del texto:

El resultado al comienzo del encuentro entre las dos religiones fue una suerte de fusión, en la que los elementos del cristianismo fueron incorporados poco a poco a una cosmovisión esencialmente pagana. (Luchilo, 2002: 22)

Gonzalo: Bueno, ahora dictame vos, pero poquito porque yo tengo que cambiar las palabras, donde dice “resultado”, buscalo por el dibujo. A ver, prestame.

Mauricio: El resultado... al comienzo... principio... dado al comienzo [...] [dictando] Elementos cristianos... fueron incorporados... fueron incorporados poco a poco... a una com... cosmovisión. [...]

Gonzalo: [Cambia en su texto “fueron incorporados” por “fueron puestos”.]

En síntesis, ellos comenzaron escribiendo lo que sabían o imaginaban a partir de lo que les habían enseñado en otros grados; luego, cuando consultan el texto leído en clase, no lo hacen para aprender lo que evidentemente no han podido aprender en las clases anteriores, sino que se limitan a reconocer, seleccionar y reproducir algunas frases (relacionadas con el aspecto religioso de la conquista). Al intentar escribir lo que han seleccionado, oscilan entre copiar y “traducir” término a término, dos estrategias que parecen responder a una misma representación de la escritura: actúan como si para ellos producir un texto consistiera en hacer algo con las palabras, no con las ideas. Esta forma de abordar la tarea está seguramente vinculada con su escaso conocimiento del tema y con las dificultades planteadas por “El comienzo del sufrimiento”, un texto que resultó difícil para todos los chicos.

Mauricio y Gonzalo necesitan responder de algún modo a la expectativa de la maestra, pero no han aprendido los contenidos trabajados y por ende no pueden escribir sobre ellos. Por razones que desconocemos, no se vinculan con el conocimiento ni como lectores ni como escritores. Se refugian entonces en muletillas originadas en costumbres didácticas de la enseñanza usual: “escribir con sus propias palabras” sustituyendo por sinónimos algunas de las empleadas en el texto leído, “subrayar las *ideas principales*” y copiarlas (“Estee... ¿me subrayás esto con las ideas principales? [...] Así después pa-

so lo más importante ahí”, propone Gonzalo a su compañero poco después del último diálogo citado).

Es fuerte el contraste entre la posición de alumnos que adoptan estos chicos y la posición de autores asumida por Érica y Michel, que quieren seguir aprendiendo y escribiendo aun contra el pedido de la maestra de que den por finalizado su trabajo. Sin embargo, todos estuvieron en las mismas clases...

Palabras finales

Nuestros resultados nos obligan a plantear la cuestión de los alcances y límites de la escuela de hoy para enseñar a escribir en Historia. En el caso que hemos analizado, las condiciones didácticas creadas permitieron que la mayor parte de los alumnos se aproximaran al tema central de la secuencia y escribieran un texto propio. Por medio de sus intervenciones durante el proceso de escritura –así como de las observaciones anotadas en los borradores de cada grupito, que revisó en el intervalo entre las clases–, la maestra pudo ayudar a casi todos a mejorar su texto y, junto con ello, a profundizar en su aproximación a los contenidos. Sin embargo, para Mauricio y Gonzalo estas condiciones e intervenciones no fueron suficientes.

Por otra parte, los malentendidos entre maestra y alumnas analizados antes (punto 2) nos llevan a formular algunos interrogantes: ¿hasta qué punto es posible intervenir en la producción de diez (o más) textos simultáneamente? Cuando el docente promueve que los chicos elaboren producciones genuinas, ¿puede involucrarse en una misma clase en tantos textos diferentes?

Enseñar a escribir para aprender Historia plantea al docente un desafío ausente de la enseñanza usual: el de aproximarse a la perspectiva de los alumnos-escritores y ayudarlos a avanzar en su aprendizaje de los contenidos a través de la elaboración y reelaboración de un texto propio. Además, todos los grupos son heterogéneos: en cualquier aula conviven alumnos que tienen diferentes conocimientos previos y que se posicionan de maneras también diferentes frente a la lectura y la escritura. Parece imprescindible entonces generar condiciones institucionales que permitan al maestro tra-

bajar con menos alumnos y disponer del tiempo necesario para acompañar de cerca el proceso de producción de todos. Pero, como diría Michael Ende, esta es otra historia y debe ser contada en otro lugar.

Notas

1. Este trabajo se enmarca en una investigación didáctica que estudia el funcionamiento de situaciones de lectura y escritura en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, Proyecto UBACyT F180, codirigido por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg. El subequipo dedicado a Historia está integrado asimismo por Mirta Torres, Karina Benchimol, Alina Larramendy, Antonio Carabjal, Patricia Bavaresco y Ayelén Olguín.
2. La participación de los docentes fue voluntaria y originada en su interés por la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En todos los casos, los maestros tuvieron un amplio margen de libertad en cuanto a la planificación y realización de la secuencia; sólo acordamos con ellos algunos aspectos considerados esenciales para el desarrollo de la propuesta y para su estudio.
3. En el caso que enfocamos en este trabajo, antes de la situación de escritura se llevaron a cabo tres clases dedicadas a la lectura de tres textos, con distintos aportes y enfoques sobre la explicación de la catástrofe demográfica que se produce en América a partir de la conquista. Los textos fueron “Los vencidos” (pp. 20-21) y “El comienzo del sufrimiento” (pp. 22-23) tomados de **La Argentina antes de la Argentina**, de Lucas Luchilo, Altea, colección Los caminos de la Historia, Buenos Aires, 2002, y el texto “El impacto de la conquista” (p. 150) del manual **Ciencias Sociales 8**, Serie Activa, Editorial Puerto de Palos, Buenos Aires, 2001.
4. La docente –a quien mucho agradecemos su entusiasta participación en nuestra investigación– crea un clima de estudio compartido y de interés por la temática planteada. Trabaja codo a codo con sus alumnos, da lugar a la interacción entre ellos y a la discusión colectiva de las interpretaciones que elaboran. Hace posible así que los chicos se comprometan con la lectura –y, como veremos, también con la escritura–.
5. Si bien la maestra se dirige a todos los alumnos, no todos le prestan atención: algunos están muy concentrados en la escritura en función del tema que ellos mismos decidieron, otros tal vez están fuera de la tarea.
6. Esta pregunta, que se explicita paulatinamente a través de la interacción, puede caracterizarse como una consigna global, en tanto promueve la

producción de un texto sobre el tema general de la secuencia y no sobre aspectos que lo fragmentan, como ocurre con las consignas de descomposición (Basuyau y Guyon, 1994).

7. No resistimos la tentación de compartir con los lectores que ese fragmento del texto nos recuerda “El gato con explicaciones” de Les Luthiers.
8. Estamos al inicio de la quinta clase de la secuencia (la situación de escritura había comenzado hacia el final de la clase N° 3). Giovanna, la tercera autora del texto, se retira cuando comienza la clase. Durante la clase N° 4 las tres alumnas produjeron solas y realizaron algunas consultas a la maestra, pero no tenemos registros de la situación de escritura ni de las consultas.
9. A causa del bullicio de la clase, en este (y otros) segmentos no hemos podido diferenciar cuál de las dos alumnas está hablando en cada caso.
10. Se trata de una fuente que acompaña el texto “El impacto de la conquista”, que se trabaja en la secuencia analizada. A la izquierda de este texto hay un recuadro en el que se incluye la fuente, con el título “La Encomienda”, tomada de G. Céspedes del Castillo, “Las Indias durante los siglos XVI y XVII”. En Jaime Vicens Vives. **Historia de España y América, social y económica**. Barcelona: Vicens Vives, 1979.
11. Este grupito tiene una tercera integrante: una alumna que está involucrada en la tarea pero interviene poco en los intercambios. Es una nena que tuvo dificultades, pero ha realizado progresos importantes en el curso del año.
12. El plan incluye aspectos relacionados con distintas discusiones sostenidas por los chicos y con intervenciones de la docente cuyo análisis lamentablemente no podemos desplegar aquí.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. **Lectura y Vida**. 26 (3), 22-31.
- Assadourian, C. S.; Beato, G. y Chiamonte, J. C. (1972). **Historia Argentina, de la conquista a la independencia**. Buenos Aires: Paidós.
- Audigier, F.; Crémieux, C. y Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l’histoire et de la géographie. **Révue Française de Pédagogie**, 106, 11-23.
- Basuyau, C. y Guyon, S. (1994). Consignes de travail en Histoire-Geographie: contraintes et libertés. **Révue Française de Pédagogie**, 106, 39-46.

- Carretero, M. y González, M. F. (2006). Representaciones y valoración del “descubrimiento” de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España. En M. Carretero; A. Rosa y M. F. González (comps.) (2006). **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**. Buenos Aires: Paidós.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo e investigación. En **Revista de Educación** Revista cuatrimestral de la Secretaría de Estado de Educación, Madrid, 295, 59-111.
- Editorial Puerto de Palos (2001). El impacto de la conquista. En **Ciencias Sociales** 8. Buenos Aires.
- Kaufman, A. M. y Perelman, F. (1999). El resumen en el ámbito escolar. **Lectura y Vida**, 20 (4), 6-18.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (en prensa). Enseñar a escribir... resúmenes. En **La calidad de las escrituras infantiles**. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D.; Levy, H.; Lobello, S.; Lotito, L.; Lorente, E. y Natali, N. (1997). **Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado**. Documento N° 4 de Actualización Curricular en el Área de Lengua. Dirección de Currículum, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001) **Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. **Lectura y Vida**, 23, (3).
- Luchilo, L. (2002). **La Argentina antes de la Argentina**, Buenos Aires: Altea.
- Perelman, F. (2004). **La producción de resúmenes escritos en primer ciclo de la EGB en situaciones de enseñanza disciplinar**. Tesis de Doctorado, inédita, defendida en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Torres, M. (2008). **Leer para aprender historia: El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido**. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas. C.E.D.E., Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, junio de 2008.
- Vérin, A. (1995). Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences. **Repères N° 12: Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques**. París.
- Vicens Vives, J. (1979). **Historia de España y América, social y económica**. Barcelona: Vicens Vives.

Este artículo fue enviado a la Redacción de LECTURA Y VIDA por pedido de sus directoras en julio de 2008.

* **Beatriz Aisenberg**. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora en Didáctica de las Ciencias Sociales.

** **Delia Lerner**. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora en Didáctica de la Lectura y la Escritura.

Leer y escribir en la universidad

PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

