

LEER PARA APRENDER HISTORIA: EL LUGAR DEL TEXTO EN LA RECONSTRUCCIÓN DE UN CONTENIDO

MIRTA TORRES*

En el marco de una investigación didáctica sobre la lectura en contextos de estudio, este trabajo destaca la tarea de ir y venir de los lectores entre el texto en una primera aproximación, sus intercambios interpretativos, y el texto nuevamente, con diversos propósitos específicos. Así, se narra una secuencia de enseñanza en la que los chicos abordan un artículo con una pregunta precisa y leen con una serie de propósitos progresivamente instalados por la intervención didáctica. Sin embargo, a medida que ellos mismos logran reconstruir el sentido, son sus propias intenciones lectoras las que guían el retorno al texto. La explicación al interrogante planteado, en el ámbito del aula, parece alcanzar su punto de desarrollo más amplio precisamente en el diálogo entre los lectores y los textos, en ese ir y venir.



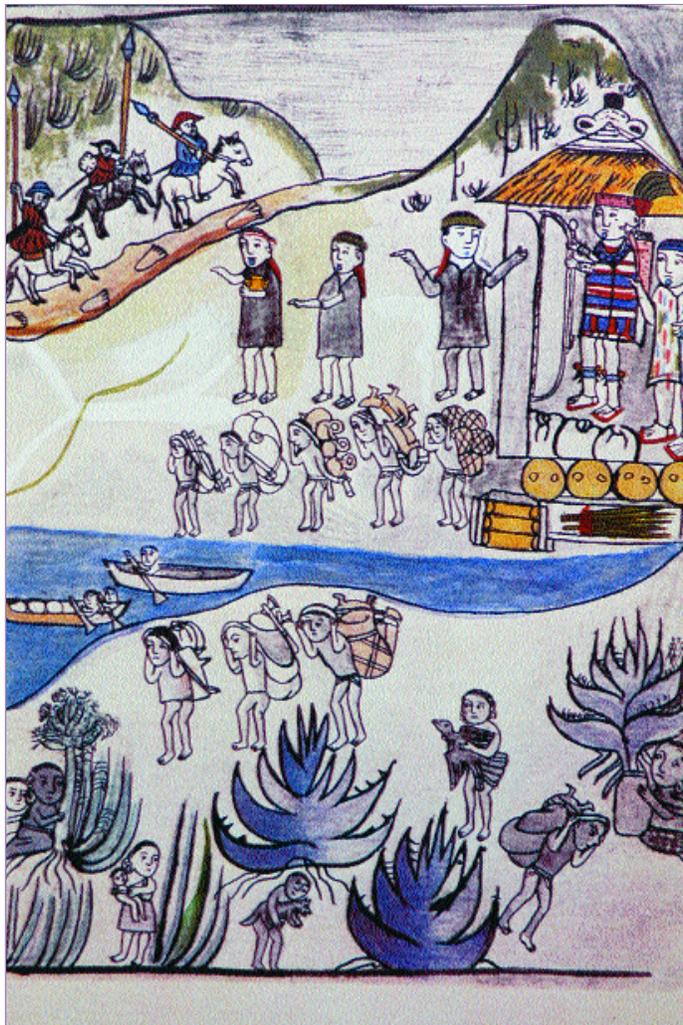
Within the framework of an educational piece of research on reading in study contexts, this work focuses on the readers' task of moving forward and backwards, from the first reading to the interpretative exchange between them and the teacher, and going back to the text for different specific purposes. Thus, a teaching sequence is described in which the children deal with the text with a precise question and read with a series of purposes established progressively by didactic intervention. However, as they reconstruct meaning by themselves, their own intentions guide their return to the text. The explanation to the question set out, in the classroom environment, seems to reach its broadest point of development precisely in the dialogue between the readers and the texts, in moving forward and backwards.

Introducción

Este trabajo se ha desarrollado en el marco de una investigación didáctica que estudia el lugar de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia¹. Se ha considerado como antecedente directo la investigación “La lectura en contextos de estudio: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje”, dirigido también por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg², en la que se conceptualiza acerca de las relaciones entre las consignas de lectura, el propósito lector de los alumnos y el aprendizaje que realizan por medio de ella. El objetivo de estas conceptualizaciones ha sido lograr una mejor caracterización de aquellas consignas que promoverían en los alumnos la construcción de conocimiento social por medio de la lectura.

También pueden considerarse antecedentes las investigaciones psicolingüísticas de Smith (1983) y Goodman (1982), que caracterizaron a la lectura como un proceso de construcción de significados y pusieron en evidencia que los conocimientos previos del lector sobre la temática del texto constituyen uno de los factores determinantes de la interpretación. Por otra parte, diversas investigaciones psicológicas aportaron conocimiento acerca de las ideas infantiles sobre objetos naturales y sociales (Delval, 1999; Carretero, 1995; Castorina y Lenzi, 2000; Driver, 1989) y sus resultados contribuyen a la comprensión de los marcos interpretativos desde los cuales los niños abordan los textos escolares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En didáctica de la lectura, se han tomado como antecedentes los trabajos de Lerner (1996 y 2002), Castedo, Siro y Molinari (1999) y Solé (1993), que propusieron y analizaron las condiciones didácticas que favorecen tanto el compromiso de los alumnos con la lectura como la elaboración de interpretaciones más ajustadas que las que realizan sin intervención docente. Del mismo modo, se toman aportes de algunas investigaciones en didácticas específicas que abordan las relaciones entre los alcances y dificultades de los alumnos en la comprensión de textos expositivos y su conocimiento o desconocimiento de la temática de los textos (Kaufman y Perelman, 1996; Aisenberg, 2000).



La investigación

Se han seleccionado para esta investigación cursos de los últimos años de la escuela primaria (6° o 7° grado en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires) y/o de los primeros de la secundaria (9° año, en la provincia de Buenos Aires). La observación y registro de clases se realiza en situaciones de aula conducidas por los mismos docentes de los grados seleccionados.

El análisis se realiza básicamente sobre los registros de clase y las producciones de los alumnos en el marco del diseño, implementación y análisis de secuencias didácticas que incluyen diversas situaciones de lectura. Estas secuencias intentan superar las limitaciones de la enseñanza usual y promover en los alumnos el trabajo intelectual necesario para aprender. Se trata de una investigación de tipo cualitativo y exploratorio cuyo diseño prevé un proceso de

sucesivas construcciones, implementaciones (en diferentes escuelas primarias) y análisis de secuencias de enseñanza (de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) en las cuales se focalizará sobre las situaciones de lectura³.

En el caso que relatamos, se trata de una secuencia de enseñanza de siete clases que propone la lectura de al menos tres textos relacionados con la caída de la población aborigen a causa de la conquista, presentados o encuadrados de maneras más o menos heterogéneas por los respectivos docentes. En todos los casos, se solicita a los chicos que lean e intercambien comentarios entre ellos y con el maestro o maestra.

En esta oportunidad, profundizaremos el análisis de tres de las clases de la secuencia, tal como fue desarrollada en un aula de 7° grado⁴. Es importante señalar que la reconstrucción del tema pareció representar un desafío para los alumnos, más allá de su significatividad y del impacto que les produjo. En efecto, para responder a la pregunta “¿Cómo se explica la brusca disminución de la población aborigen a lo largo de los años de la conquista?” –planteada a los chicos en todos los casos– es necesario tomar en cuenta múltiples factores y sus interrelaciones. Sin embargo, la tendencia pedagógica en los niveles que cursan estos alumnos suele ser aceptar explicaciones relativamente lineales. Creemos que esto sucede por dos tipos de razones, seguramente vinculadas entre sí. Por un lado, a causa de las difundidas consideraciones sobre las posibilidades cognitivas de los chicos de estas edades; por el otro, de la escasa profundización de los contenidos de Historia en estos niveles educativos (como puede observarse, por ejemplo, en el desarrollo de estos mismos temas en algunos manuales).

Sin embargo, nuestras primeras interpretaciones parecen poner en evidencia un progreso en la posibilidad de conceptualización del tema por parte de la mayoría de los chicos; este progreso en la apropiación del contenido podría estar relacionado con las condiciones didácticas aseguradas en el aula, que permiten poner en juego determinadas prácticas de la lectura.

En las cuatro ocasiones en que se llevó adelante esta secuencia en distintas aulas, la mayoría de los chicos había tenido previos acercamientos *escolares* al tema de la conquista. Era recurrente que explicaran –en algún momento

de los intercambios entre ellos y con el maestro– la disminución de la población por “las matanzas”, por “el mayor poder de las armas de los españoles”, por “los cambios en las costumbres” producidos por la irrupción de los invasores, “porque al principio creyeron que eran dioses”. En este sentido, en este trabajo hablaremos de *indicadores de progreso* para referirnos a la paulatina capacidad de los alumnos de incluir en sus explicaciones conocimientos de los que no parecían disponer al iniciar la secuencia; es decir, a la posibilidad de explicar el descenso de la población considerando algunos de los factores planteados en los diversos textos leídos e intentando relacionarlos entre sí. Estos indicadores de progreso se advierten –en los primeros análisis– en los momentos de intercambio grupal, tanto en las intervenciones de algunos alumnos que sostienen explicaciones más desarrolladas, como en las de otros que van y vienen de algunas explicaciones escolares a otras más elaboradas.

Las *condiciones didácticas* a las que nos referimos más arriba tienden a preservar el lugar de la lectura en el desarrollo de la secuencia, prevén las características de algunas de las consignas e intervenciones del docente y dan lugar a cierto estilo de intercambio entre los alumnos y el docente a partir de la lectura de los textos. El docente, por ejemplo, después de una introducción que se comentará más adelante, propone la lectura del texto eje de la secuencia:

Les propongo este libro, que es de un autor que se llama Lucas Luchilo, [...] se llama **La Argentina antes de la Argentina** [...] Seleccionamos un texto que está en el segundo capítulo, que se llama “Conquistadores y vencidos” [...]. La idea es que ustedes puedan leerlo y que puedan ver cómo se explica esta gran disminución de la población [...]

La consigna del maestro orienta hacia el núcleo mismo del tema y hacia la búsqueda de respuesta a un problema (Aisenberg, 2004). En ese contexto, la lectura tiene un propósito genuino que los alumnos conocen (Lerner, 2002) y que se relaciona con la trascendencia del contenido desarrollado en el texto. Esa consigna, además, conlleva la presentación del autor y de la obra que se va a consultar. El foco en la significatividad del contenido –y no, por ejemplo, en la actividad escolar *en sí*–, así como la atención en la formación de los alumnos como lectores

y estudiantes en el marco de la enseñanza de un tema puntual –lo que se manifiesta al develar detenidamente la procedencia del texto– son algunas de las condiciones didácticas que permiten a los alumnos desarrollar prácticas lectoras que parecen favorecer la reconstrucción de un contenido de historia.

El lugar de la lectura y la reconstrucción del contenido

Algunos aspectos relacionados con el lugar de la lectura y de los textos fueron previstos en el plan de la investigación, y luego adaptados o reinterpretados por las decisiones concretas del docente. Otros se definieron a medida que se produjeron las intervenciones del docente y los intercambios alrededor de la lectura de los textos.

Para plantear el tema y el problema, el docente lee un brevísimo fragmento de Todorov.

Bueno, el tema con el que vamos a trabajar [...] aun hoy se sigue discutiendo mucho [...]. Ocurrió hace más de quinientos años, es la Conquista de América. Ustedes conocen algo sobre este tema [...].

Este libro, [...] **La Conquista de América: el problema del otro** –de un historiador que se llama Tzvetan Todorov–, [...] salió en 1992, más o menos para cuando se cumplieron quinientos años de la Conquista de América [...] Escuchen lo que dice:

[Lee el fragmento en voz alta:] “Sin entrar en detalles, y para dar solo una idea general, aún si uno no se siente con pleno derecho a redondear las cifras, diremos que en el año de 1500 la población global debía ser de unos 400 millones, de los cuales 80 estaban en las Américas.” O sea, 80 millones en América. “A mediados del siglo XVI, de esos 80 millones quedan 10, o si nos limitamos a México, en vísperas de la conquista, su población es de unos 25 millones en el año de 1600,



y en el año de 1700 es de 1 millón. Si alguna vez se ha aplicado con precisión a un caso la palabra genocidio es a este caso. Me parece que es un récord, no sólo en términos relativos, una destrucción del orden de 90% y más, sino también absolutos, puesto que hablamos de una disminución de la población estimada en 70 millones de seres humanos. Ninguna de las grandes matanzas del siglo XX puede compararse con esta hecatombe.”

[Continúa el docente] [...] Está hablando de un continente en el que había 80 millones y que después de la Conquista quedan 10, o sea, una disminución del 90% de la población.

La lectura produce una cierta consternación; el docente comentó:

[...] Es un tema que genera muchas discusiones todavía: [...] hace un par de años, apareció una nota en el diario **La Nación** donde [...] no sé si una historiadora pero una periodista [...] contaba algo así y salieron muchos historiadores a discutirle [...].

Estas son las dos primeras apariciones de un texto en el desarrollo de la secuencia. En el primer caso, el texto se muestra como referente autorizado, es decir como una *cita de autoridad*; en el segundo, el maestro habla de un artículo que no lee y reafirma una idea que ya había planteado: la vigencia del problema. El acontecimiento que se propone para el estudio –que puede parecer tan remoto a los chicos– deja de ser una entidad fija y cerrada en el pasado (Ricoeur, 1996), ya que Todorov –aunque los alumnos no parecen advertirlo en ese momento– lo compara con acontecimientos del siglo

XX, que en general los chicos conocen. Por otra parte, la mención a una confrontación reciente en medios periodísticos puede habilitarlos para que también ellos intenten su propia interpretación.

Una alumna pregunta si la discusión se había producido por discrepancias respecto a la cantidad de muertos. El docente aclara:

[...] No por la cifra, sino porque decían que no se

podía considerar un genocidio, [...]: qué significaba, si los españoles habían tenido un plan de exterminar a todos o si eran muertes que se habían dado por la llegada de los españoles, digamos.

Aunque por el momento tampoco parece producir repercusión, la intencionalidad de los conquistadores –¿se trató o no de un genocidio?, ¿actuaron los españoles según un plan de exterminio?– será también un tema de discusión entre los chicos en las siguientes dos clases.

Uno de los alumnos, por su parte, interpreta:

–Los mataron.

–Bueno, eso es lo que nosotros vamos a tratar de ver ahora *con los textos que vamos a leer y con lo que vamos a charlar nosotros* [...] (el énfasis es nuestro)

Como se ve, las intervenciones del docente no cierran los temas ni se orientan a comentarlos directamente sino que presentan y comentan la posición de los autores citados respecto de ellos. A lo largo de la secuencia, el maestro no tiene ni mantiene una postura neutra acerca del problema –lo que se manifiesta en la selección de estos textos y no de otros, por ejemplo⁵–, pero insiste, siempre que es posible, en volver la atención de los alumnos hacia lo que dicen los autores, lo que se afirma en los textos. De ese modo, valida el sentido de la lectura que los alumnos realizarán –sostiene implícitamente que es en los textos donde se pueden llegar a encontrar algunas respuestas– y simultáneamente instala una concepción sobre el objeto de estudio: los chicos indagan sobre *determinados acontecimientos según los relatan ciertos autores*.

En este marco creado en la clase, el docente propone la lectura del texto “Los vencidos” (en Luchilo, 2002). A lo largo de 11 minutos los chicos se sumergen literalmente en la lectura; el silencio es notable, sobre todo cuando se tiene la posibilidad de comparar la situación con otras puestas en aula de la misma secuencia y aún con otras instancias de lectura ocurridas en el mismo grupo en clases posteriores. En circunstancias habituales, los alumnos reclaman indicaciones sobre la tarea escolar (“¿podemos subrayar?”, “¿me prestás un resaltador?”, “¿podemos leer de a dos?”) o consultan el significado de términos que les resultan desconocidos. En este caso, el interés por buscar la o las respuestas al

interrogante parece genuino y da la posibilidad de realizar una lectura global durante la cual los alumnos no necesitan detenerse en obstáculos locales –como el significado de un término–, pausas que, a la larga, pueden interferir en la reconstrucción del sentido global del tema que se estudia.

Al finalizar la lectura, el maestro abre al intercambio:

Bueno: [...] si ya pudieron leerlo [...], *¿cómo se explica esto de la disminución de la población en América?* (el énfasis es nuestro)

Los chicos responden a la pregunta recurriendo a una información probablemente novedosa para ellos que efectivamente han encontrado: “las enfermedades”. Parece que enfrentados a un hecho que no habían considerado –que muchos aborígenes no hubieran muerto asesinados o caídos en batalla– recogen de entre las diversas causas citadas por el texto solo aquella que les permite la explicación más accesible: “[morir por] las enfermedades”. Sin embargo, Lucía dice:

–Y después también hubo otras causas.

–[...] algunos directamente se suicidaban; otros estaban muy forzados para trabajar en las minas y en algunas plantaciones; también hubo mucha gente que dejó de tener hijos y [...]

–¿Dónde encontraron, en el texto, que se hable sobre eso?

El maestro requiere que los chicos regresen al texto leído en busca de una justificación para lo que afirman.

Lucía: [...] Acá dice [lee en voz alta]: “Otro desencadenante [de las muertes] 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?

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

Nuevamente, el maestro propone regresar al texto, esta vez para tratar de explicar el sentido de un término. Se suceden varias intervenciones de los chicos que no dan la respuesta exacta pero que logran adjudicarle al término el matiz de negación y despojo que tiene (“prohibir”, “la falta de alimentos”, “no dejar que lleguen”;

“sacar todo el alimento”). A causa del acercamiento global que realizaron hacia el texto –un acercamiento que no se redujo simplemente a leer para cumplir con un requisito escolar sino que buscó *explicar un problema*– los alumnos pueden comprender contextualmente el sentido de la palabra “requisa”, aunque no logren a explicarlo con exactitud, lo que, finalmente, hará el docente.

–¿Qué más? ¿Qué otras cosas podemos buscar en el texto que expliquen qué pasó?

Hasta aquí se interroga al texto en busca de la o las explicaciones del acontecimiento; además, a partir de la intervención reiterada del docente, se lo instala como contexto donde hallar el sentido de ciertos términos. Luego, en distintos momentos de las clases, el comentario abierto sobre el tema se interrumpe –a pedido del maestro o por iniciativa de los chicos– con los siguientes objetivos:



- ◆ *Corroborar con el texto datos puntuales:* cantidad de muertes de aborígenes, región en la que ocurrieron los hechos, etc.

- ◆ *Contrarrestar con lo que afirma el autor ciertas explicaciones lineales muy aceptadas en ámbitos escolares:*

Alumno: –[...] “Tenían armas de fuego”, ”directamente los mataban...”

Docente: –¿Qué dice el texto con respecto a eso?

Alumno: –Dice: “Las matanzas de los conquistadores explican *solo una pequeña parte* de la caída de la población indígena”. (El énfasis es nuestro).

- ◆ *Corroborar a través de la relectura la interpretación de algunos alumnos:*

Amanda: –[...] yo no sabía que los españoles pensaban que los aborígenes, o sea, no tenían derechos, [...] que no eran nada [...].

Docente: –¿Adónde encontraste eso en el texto, Amanda? (El énfasis es nuestro).

- ◆ *Para confrontar diversas interpretaciones de los chicos con el contenido del texto:*

Docente: –Si yo no entendí mal [Lola] dijiste que unos pensaban una cosa y otros pensaban otra [respecto a los derechos de los aborígenes].

Lola: –Sí, entre los españoles.

Docente: –¿Dónde encontraste eso en el texto, Loli? [...] Bien, ¿escucharon esta idea que dice Lola? ¿Qué opinan de eso? ¿Están de acuerdo, leyeron lo mismo en el texto? (El énfasis es nuestro).

En los minutos finales de la primera clase reaparece en el intercambio entre los alumnos una discusión reiterada en varias de las ocasiones en que se llevó adelante la secuencia:

¿por qué disminuyó el número de hijos que tenían las familias nativas?, ¿no querían tener hijos, no podían, se los habían prohibido?

También aquí la intervención del maestro remite al texto pero, en este caso, para subrayar que a partir de “Los vencidos” no es posible dirimir la discusión acerca del descenso de la natalidad, una de las causas de la disminución de la población aborígen durante la conquista, pues el texto no ofrece explicaciones al respecto.

Al finalizar la segunda clase se da otra situación respecto a los propósitos y modos en que es productivo regresar al texto: cuando ya se ha comentado de manera grupal casi totalmente el segundo texto –“El comienzo del sufrimiento” (en Luchilo, 2002)–, se da la siguiente conversación:

Docente: –[...] quería leerles la última parte de este texto [...] fíjense, al final de la página 22... [Los párrafos finales corresponden a una cita del **Chilam Balam**⁶.]

Varias voces: –¡Eso no llegué a leerlo!

Lucía: –Dice cómo pensaban los indígenas que era... la llegada de los españoles. [...] lo cuenta como si fuera algo horrible... Bueno, sí, fue horrible.

De manera pausada y expresiva, el docente lee entonces la cita del **Chilam Balam**. Algunos chicos preguntan –“qué es tributo”, “qué es expoliación”–, pero el maestro continúa sin interrumpirse, dejando que el sentido del texto –en este caso el **Chilam Balam**– se instale por encima del significado de los términos. Otros chicos comentan: “¡Y... es horrible! [lo que les ocurrió a los aborígenes]” o “Siempre nosotros vemos todo desde el punto de vista de afuera o

de cómo lo veían los españoles; pero casi nunca así, con lo que pensaban los indígenas”. La voz del texto se suma al intercambio producido en la clase. Esta vez, sin embargo, el autor cita la voz misma de *los vencidos* y varios de los chicos –aunque no hayan llegado a entender el sentido de cada palabra– parecen haber podido percibir tanto el sufrimiento del pueblo indígena como el sonido de una voz poco habitual en el relato de la conquista.

En la tercera clase se lee un nuevo texto⁷:

Docente: –[...] Hay un texto que profundiza sobre [las enfermedades]; sería bueno que pudieran rastrear en el texto qué es lo que nos aporta a todo lo que venimos charlando [...], [...] algo que sume a [lo que ya sabemos].

Si bien en las dos primeras clases el intercambio se produce entre los chicos, con el docente y –como se ha señalado reiteradamente– con los textos, en la clase tres surge una novedad. A partir de la consigna del maestro, que propone la búsqueda de informaciones o explicaciones que *complementen lo que ya se sabe*, y –como se verá luego– de la propia preocupación de los chicos, los textos entran en diálogo *entre sí*.

Lola: –[...] De todas las causas de las muertes, las enfermedades eran... eh, la mayor, pero... [...] después había una persona que opinaba que [el texto cita al historiador Melaffe y a Todorov, y este a un relator mestizo de 1582] [...] bueno, ellos traían enfermedades y los demás se enfermaban porque [...] los hacían trabajar y [...] no los alimentaban bien y los explotaban muchísimo y, más las enfermedades, [...] estaban como deteriorados y esas enfermedades les hacían peor, entonces se enfermaban más fácil y se morían más fácil también.

Agustín: –No tenían ganas de vivir.

Joaquín: –Además del maltrato, o sea, físico de... o sea, de... que los, eh, maltrataban en las minas, todo eso, también había maltrato psicológico [...].

Es necesario tener en cuenta que, en las clases anteriores y a partir de la lectura, los alumnos habían llegado a incluir varias causas en sus



explicaciones al problema del descenso de la población aborigen. Los textos leídos y comentados *enumeraban* una serie de factores y se referían a ellos predominantemente en un sentido sumatorio: las enfermedades, el exceso de trabajo, los desplazamientos forzados de la población masculina, los factores psicológicos... Al buscar *algo más* en el nuevo texto y ponerlo en relación con los anteriores, los chicos tienen la oportunidad de descubrir la novedad, que no es una nueva causa hasta entonces no comentada, sino la compleja interrelación entre los factores que aparece ahora explícita en el texto –interrelaciones que algunos chicos habían intentado plantear ya en la primera clase–. Como se verá, tratan de explicarla en la medida de sus posibilidades. Sin duda, haber discutido sobre la diversidad de las causas, haber podido ampliar previamente la idea escolar de las matanzas y la superioridad de los armamentos incluyendo la información sobre otros factores menos considerados en la bibliografía escolar habitual parece favorecer el progreso de los alumnos en sus explicaciones sobre el tema.

El docente sostiene su reclamo sistemático:

Docente: –A ver, ¿podemos buscar en el texto dónde dice esta parte que están diciendo Joaquín y Lola?

Varios alumnos: –En el primer párrafo de la segunda hoja, en lo que habla el especialista Todorov [...].

Docente: –[...] Dice [lee]: “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 grandes consecuencias psicológicas que se manifestaron en alcoholismo, suicidios y desgano vital.”

Joaquín: –Sí, pero acá te dice por enfermedades... *en el otro texto también te decía que se morían mayormente por las enfermedades, pero lo que te quiere decir acá es justamente que no... no era por las enfermedades [...]*

Alumno: –No solamente. [...]

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

Alumno: –...y en realidad no era así. No sé cómo decirlo, pero... *decían las enfermedades porque era como lo que mejor quedaba... [...]* (El énfasis es nuestro).

La discusión se amplía: los alumnos ya habían debatido sobre la intencionalidad de los conquistadores en las muertes de los aborígenes y sobre las razones que produjeron el descenso de la natalidad; ahora incorporan al debate *la intencionalidad de los textos*. Las interacciones verbales entre los chicos hacen progresar la explicación y, probablemente, dan lugar a que progrese la comprensión de cada uno sobre el hecho que estudian, incluso en aquellos que intervienen menos en el intercambio. Es en la interacción entre los diversos dialogantes donde parece enriquecerse o modelarse la explicación (Mas, 1999).

Pero, como se ha visto, el progreso en la explicación es también el resultado de la interacción entre los lectores y el texto así como de la percepción, por parte de los chicos, de la complementariedad y hasta de la confrontación entre las explicaciones que proponen las distintas fuentes. En toda esta secuencia, la presencia del texto es diversa, en primer lugar porque los alumnos trabajan con varios textos y desde el inicio del trabajo pueden advertir que todos ellos subrayan la relevancia del tema y la vigencia de la discusión; en segundo lugar, porque los textos proponen desarrollos distintos del contenido pero también voces de protagonistas y testigos –los mayas o el mestizo Juan Bautista Pomar, quienes presentan la conquista desde una mirada contemporánea a los hechos– y de historiadores y comentaristas –como Todorov o Melaffe– que lo relatan y valoran desde una visión contemporánea a los lectores. De este modo, el acceso de los chicos al tema no se concreta a través del relato *llano* de los hechos con el que los manuales suelen simplificar los temas de historia, sino que se realiza por medio de una compleja polifonía; polifonía que es replicada, ampliada y complementada por la interacción en el aula.

Hasta este punto, los chicos logran una explicación participativa, grupal, en la que cabe la diversidad, la multiplicidad de voces, pero que se manifiesta en el escenario “polifónico” del aula. Al avanzar en el análisis del desarrollo de la secuencia, próximamente, se considerarán los posibles indicadores de progreso en producciones escritas individuales.

Conclusiones

Por medio de la lectura, los jóvenes que cursan los últimos años de la escuela primaria pueden llegar a construir explicaciones sobre diversas problemáticas históricas en el marco de ciertas condiciones didácticas. Los alumnos emprenden la lectura a partir de una consigna del docente que propone buscar en los textos la respuesta a un interrogante genuino: *cuáles fueron las causas que produjeron el derrumbe de la población aborígen durante el primer siglo de la conquista*. El sentido y la dimensión del problema se abren paulatinamente al leer e intercambiar interrogantes y comentarios con otros lectores y con el docente. También, al completar progresivamente las explicaciones por medio de textos complementarios y/o parcialmente opuestos, que hablan sobre otros aspectos del mismo tema o que brindan explicaciones distintas sobre la incidencia de los mismos factores en el desastre demográfico aborígen. De este modo, los lectores parecen poder profundizar, a la vez, su formación como lectores y su aproximación a la problemática histórica planteada.

Notas

1. Se trata de una investigación didáctica cualitativa –descriptivo-interpretativa– inscripta en la modalidad del estudio de casos. Proyecto Ubacyt F 180, codirigido por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A. El grupo que investiga “La lectura en historia” está conformado por Patricia Bavaresco, Karina Benchimol, Alina Larramendy, Ayelén Olguin, Antonio Carabajal y la autora de este artículo.
2. Se trata del Proyecto Ubacyt F 612, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

3. En función de la intencionalidad de probar situaciones de lectura, se han tomado como referencia algunos aspectos de la metodología de la Ingeniería Didáctica, caracterizada por la construcción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza.

Tanto para las secuencias didácticas de Ciencias Sociales como para las de Ciencias Naturales se desarrollarán las siguientes fases:

Construcción de las secuencias: ajustes de las situaciones didácticas ya elaboradas, en función de: a) el análisis de las implementaciones anteriores y de las entrevistas de lectura realizadas, y b) los nuevos contextos didácticos en que serán implementadas. Dichos ajustes involucran anticipaciones sobre posibles intervenciones docentes y producciones de los alumnos.

Realización en el aula: análisis junto con los docentes de las secuencias diseñadas y del desarrollo de las clases. Las secuencias serán conducidas por los docentes de los grados respectivos. Se observarán todas las clases y se producirán registros manuscritos y magnetofónicos. Se fotocopiarán las producciones escritas elaboradas por los alumnos durante la secuencia.

Análisis del funcionamiento de las situaciones didácticas: análisis de a) relaciones entre el desarrollo de las clases y las previsiones formuladas; b) relaciones entre las producciones de los alumnos y las condiciones de las situaciones de lectura, y c) logros y dificultades de los alumnos en la interpretación de los textos. Los análisis se realizarán sobre los datos proporcionados por: los registros de la observación de las clases, las producciones escritas de los alumnos y los registros de las reuniones con los docentes. Tanto para la observación como para el análisis de las clases, se considerarán algunos aportes metodológicos de la etnografía educativa.

4. La secuencia se desarrolló en la escuela AEquilis; el docente fue Gonzalo Vázquez, quien participó de la planificación de la secuencia y la llevó adelante en su aula con gran compromiso por el trabajo de investigación.
5. Los textos que leen los alumnos están sugeridos en el plan de la investigación; el docente realiza su propia selección y hace aportes: leer a Todorov, comentar el artículo de **La Nación**, por ejemplo.
6. Los libros del **Chilam Balam** son obras posteriores a la conquista que recogen en escritura occidental textos sagrados o relativos a la historia, la medicina, la astronomía y otros, pertenecientes al pueblo maya.

7. Se trata de un texto preparado para el desarrollo de esta secuencia en el que se resume y adapta un capítulo de **La población de América latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2000**. Nicolás Sánchez-Albornoz, Alianza Editorial, Madrid, 1977.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2000). Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales. En J.A. Castorina y A. M. Lenzi (comps.). **La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas**. Barcelona: Gedisa.
- Aisenberg, B. (2004). El aprendizaje escolar de la Historia a partir de la lectura: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. Ponencia presentada en las Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educativa, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docentes y el trabajo intelectual de los alumnos. **Lectura y Vida**. 26(3), 22-31.
- Aisenberg, B.; Bavaresco, P; Benchimol, K; Larramendy, A. y Lerner, D. (2008). Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase. Ponencia presentada en este Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas. C.E.D.E., Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Carretero, M. (1995). **Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia**. Buenos Aires: Aique.
- Castedo, M. L.; Siro, A. y Molinari, M. C. (1999). **Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de EGB**. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castorina, J. A. y Lenzi, A. (comps.) (2000). **Los conocimientos sociales en los niños. Problemas psicológicos y perspectivas educacionales**. Barcelona: Gedisa.
- Delval, J. (1999). **El desarrollo humano**. Madrid: Siglo XXI.
- Driver, R. y otros (1989). **Ideas científicas en la infancia y la adolescencia**. Madrid: Morata.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio

(comps.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Siglo XXI.

Kaufman A. M. y Perelman, F. (1996). La producción de resúmenes escritos. En AAVV. **IV Anuario de Investigaciones.** Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

Lautier, N. (1997). **À la rencontre de l'histoire.** París: Presses Universitaires du Septentrion.

Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? **Lectura y Vida**, 17 (1), 5-24.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. **Lectura y Vida**, 23 (3), 6-19.

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

Mas, M. (1999). Intéractions verbales et construction de sens. **Repères**, 19, 183-201.

Ricoeur, P. (1996). **Tiempo y Narración.** México: Siglo XXI.

Solé, I. (1993). **Estrategias de lectura.** Barcelona: Graó.

Smith, F. (1983). **Comprensión de la lectura.** México: Trillas

Todorov, T. (1997). **La conquista de América. El problema del otro.** Buenos Aires: Siglo XXI.

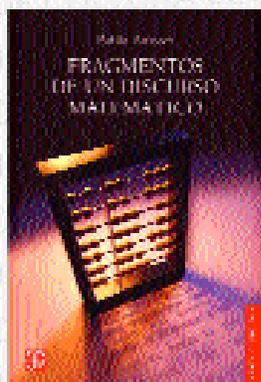
* Profesora. Se desempeña actualmente como Directora Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Coordinó la publicación en diciembre de 2007 del Diseño Curricular para el Nivel Primario de esa jurisdicción.

Para comunicarse con la autora:
mirtatorres10@yahoo.com.ar

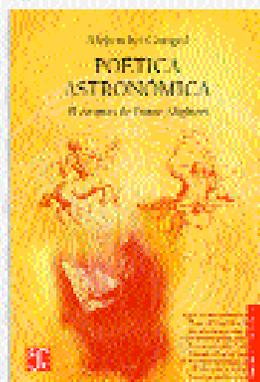
Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en julio de 2008 y aceptado para su publicación en octubre del mismo año.

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

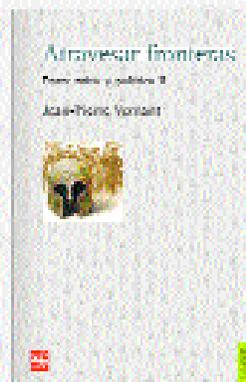
NOVEDADES



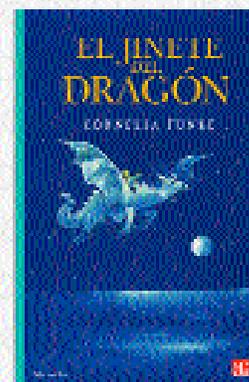
Fragmentos de un discurso matemático
PABLO AMSTER



Poética astronómica
El cosmos de Dante Alighieri
ALEJANDRO GANGULI



Atravesar fronteras
Entre mito y política II
ANÍBAL IRIARTE VIGNANI



El jinete del dragón
CORNELIA FUNCK

www.fce.com.ar

