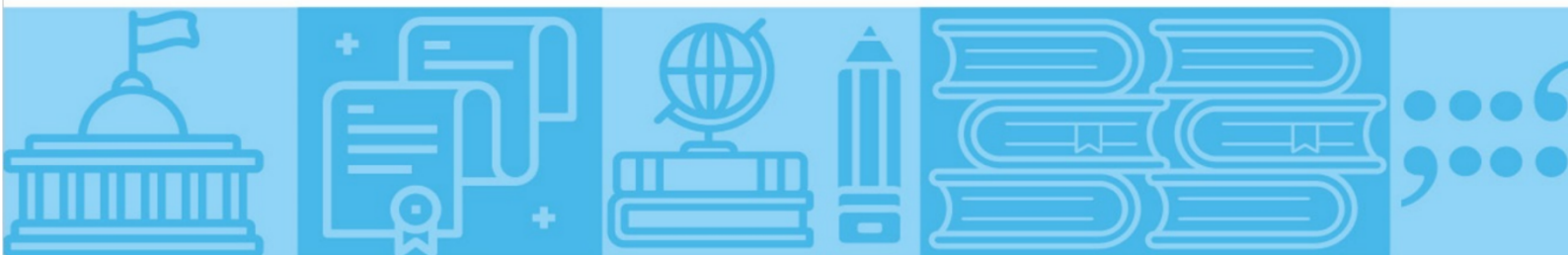


Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria

Módulo 3b: **Lecturas y escrituras en Ciencias
Sociales**



Índice

Clase 1. La lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales	3
Clase 2. Prácticas de lectura compartida, “pensar juntos” sobre los mundos sociales representados en los textos.....	30
Clase 3. Escribir para aprender en las clases de Sociales	59
Clase 4. Consideraciones sobre la autoría en la construcción de conocimiento social en la escuela	87

Módulo 3b: Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales

Clase 1. La lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales

Introducción

La lectura y la escritura son prácticas esenciales en la construcción y en la circulación del conocimiento social en diferentes ámbitos. Por eso, los textos ocupan un lugar central en la enseñanza de las ciencias sociales y la lectura tiene un lugar destacado en las propuestas del área, así como también la escritura: en las clases de sociales se lee y se escribe. Pero “hay distintas formas de leer y no todas sirven para aprender” (Aisenberg, 2018). Lo mismo sucede con la escritura.

En este módulo vamos a caracterizar prácticas escolares de lectura, de escritura y de trabajo con fuentes que promueven la construcción de conocimiento social. Analizaremos los avances de las y los estudiantes en la apropiación de los contenidos escolares en el marco de dichas prácticas y también sus dificultades, poniéndolos en relación con las condiciones de enseñanza. En síntesis, vamos a adentrarnos en las estrechas relaciones que existen entre lectura, escritura y producción de conocimiento social en la escuela; problematizaremos también algunas costumbres didácticas que obstaculizan dichas relaciones.

Las ideas y materiales de análisis que compartiremos son producto de un trabajo colaborativo entre investigadoras/es y docentes. En el marco de estas investigaciones estudiamos las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en las clases de Historia, haciendo foco en la lectura, la escritura y el trabajo con fuentes. Nos centraremos, entonces, en las especificidades de la construcción de conocimiento histórico en dichas prácticas, aunque muchas de las consideraciones pueden resultar válidas para las ciencias sociales escolares en su conjunto.



Los contenidos del módulo se basan en las contribuciones de la línea de investigaciones didácticas co-dirigidas por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg en la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Estas investigaciones se iniciaron en el año 2000 y continúan en la actualidad.

Las y los investigadores y docentes que conforman el equipo actualmente son: Delia Lerner, Beatriz Aisenberg, Mirta Torres, Alina Larramendy, Karina Benchimol, Mariana Lewkowicz, Mariana Azparren, Eugenia Azurmendi, Juan Manuel Conde, Lucía Finocchietto, Julieta Jakubowicz, Mariela Pica, Sofía Seras y Gonzalo Vázquez.

La lectura y la escritura en la enseñanza usual de las Ciencias Sociales

En la introducción planteamos que la lectura y la escritura son prácticas intrínsecas al proceso de construcción de conocimiento social. Dijimos también que estas prácticas ocupan un lugar central en las clases de ciencias sociales, pero que hay distintas formas de leer y de escribir y que no todas contribuyen al aprendizaje.

En la tradición de las ciencias sociales como disciplina escolar, una de las actividades más instaladas para comunicar los contenidos a enseñar es la lectura de textos, sobre todo de manual. Si bien se registran algunos cambios —en los propios libros de texto y en la incorporación de otras fuentes que permiten presentar un abordaje más complejo de la realidad social—, las prácticas de lectura no han variado significativamente. Siguen siendo muy habituales las propuestas que fomentan un trabajo de las y los estudiantes centrado en la identificación y la reproducción de información.

Muy frecuentemente, las prácticas de lectura se presentan asociadas con la resolución de cuestionarios —en general por escrito— que buscan favorecer la comprensión de las y los estudiantes: **leer y responder** preguntas es una de las actividades prototípicas de la enseñanza usual en el área. Se trata de micro cuestionarios conformados por preguntas o consignas que apuntan a la búsqueda de informaciones puntuales. El supuesto que subyace a estas prácticas es que la comprensión del sentido general del texto —esto es, de la temática social que el texto presenta— es el resultado necesario de la comprensión de cada una de sus partes, de la sumatoria de micro respuestas a micro preguntas (Audigier, 1992; citado en Aisenberg, 2005).

Los cuestionarios que —desde la óptica de la enseñanza— pretenden ser una herramienta para facilitar la comprensión suelen promover, sin embargo, una modalidad de lectura que no la favorece, porque las preguntas puntuales funcionan como consignas de descomposición.



Según Aisenberg (2005 y 2010), las consignas de descomposición (Basuyau y Guyon, 1994) orientan al estudiante directamente a las partes, “salteando” la mirada sobre el texto como totalidad, mirada que generalmente es necesaria para construir una representación integral de la problemática histórica desplegada en el texto y que se pretende enseñar. Con lo cual, las consignas de descomposición no solo descomponen el texto, sino que pueden llevar a ocultar o deformar el objeto que se quería enseñar.

Este tipo de tarea colabora con que las y los estudiantes asuman un propósito lector que se limita a identificar y reproducir fragmentos del texto para responder a cada una de las preguntas: la propuesta de leer y responder se traduce —para las y los alumnos— en **leer para responder**. Y para ello puede ser suficiente una lectura superficial, un “barrido del texto” en búsqueda de respuestas que no contribuye al aprendizaje (Aisenberg, 2005 y 2010).

Estas prácticas escolares se vinculan con una concepción de la lectura como una habilidad general que se aprende en los primeros años de la escolaridad y se aplica luego a distintos campos de conocimiento. Particularmente en el segundo ciclo, la lectura en Sociales es pensada como una tarea sencilla que consiste en localizar información relevante para extraer el sentido del texto, un sentido unívoco —idéntico para todos los lectores—, porque está en el escrito. En esta concepción, el proceso de lectura es independiente de la temática desarrollada por su autor/a: no se conciben dificultades específicas asociadas con su complejidad ni se propone leer con un propósito vinculado con el tema o con la perspectiva de quien escribe. Como las y los estudiantes “ya saben” leer (y escribir), las prácticas de lectura (y escritura) suelen realizarse de manera individual, en parejas o en dinámicas que no prevén —en principio— la participación docente. Se busca así fomentar la autonomía de las y los estudiantes en el área (Aisenberg, 2018). Las dificultades que puedan presentarse se atribuyen a un déficit del/la alumno/a, a su escaso dominio de la habilidad general, a su falta de atención o de interés...

A las prácticas de escritura subyace, por otra parte, la idea de transcripción. En el marco de estas propuestas, la escritura es “un medio para reproducir pasivamente o para resumir —pero sin reinterpretar— el pensamiento de otros” (Lerner, 2001). En las consignas es frecuente que se indique a las y los estudiantes que “escriban con sus propias palabras”. Lo entendemos como un intento de garantizar una actividad genuina, productiva, por parte de las y los estudiantes. Pero esta estrategia no evita la reproducción. Conduce, más bien, a que las alumnas y alumnos dediquen sus esfuerzos cognitivos a reemplazar, a veces término a término, las palabras del/a autor/a del texto en lugar de asumirse ellas/os mismas/os como autoras/es de ideas sobre el tema que están estudiando, posición indispensable para construir conocimiento en situaciones de escritura.

Estas prácticas escolares de lectura y escritura son consistentes con una concepción objetivista de las ciencias sociales vinculada con un paradigma epistemológico positivista. Desde esta perspectiva, la historia es entendida como una reproducción objetiva y neutra del pasado. Es “lo que pasó” independientemente de quienes producen conocimiento histórico porque los marcos metodológicos de las y los historiadores garantizan la objetividad y la neutralidad.

En este marco, señala Aisenberg (2016), los contenidos a enseñar se abordan como si fueran cosas que se van traspasando desde los documentos históricos a los libros, a los textos escolares, a la escuela. Los contenidos son pensados como hechos, informaciones, datos que podrían (y deberían) pasar sin modificaciones a las mentes de las y los estudiantes, porque el conocimiento histórico es objetivo y, por lo tanto, es el mismo para todas las personas, sean historiadoras/es, autores de los textos, docentes o alumnos/as.



“Desde esta perspectiva, enseñar es transmitir hechos verdaderos, objetivos e inalterables que los alumnos deben memorizar y repetir. El saber es considerado una copia y por eso se espera fidelidad entre lo que se enseña y lo que se aprende. La enseñanza es fácil, también el aprendizaje y la evaluación: el alumno sabe o no sabe, reproduce o no lo enseñado”. (Aisenberg, 2016)

En síntesis, las prácticas de lectura y escritura propias de la enseñanza usual de las ciencias sociales son consistentes con:

- una concepción de la lectura como habilidad general (independiente del tipo de conocimiento, de la temática que desarrolla el texto y del propósito que asumen las y los lectores);
- una visión de la escritura como transcripción-resumen de un saber ya elaborado por otros/as;
- una postura objetivista del conocimiento social e histórico; y
- una perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje centrada en la reproducción.

Prácticas escolares y construcción de conocimiento social

¿Por qué pensar la construcción de conocimiento social de las y los alumnos en relación con las prácticas escolares?



“Tradicionalmente las didácticas se ocuparon de la enseñanza. Por otra parte, distintas corrientes psicológicas dominantes estudiaron la construcción de conocimiento como proceso individual, sin considerar los contextos sociales ni las relaciones de las nociones sociales e históricas de niños y adolescentes con los contenidos escolares. Por eso predominan investigaciones que estudian por separado enseñanza y aprendizaje. Si bien estas investigaciones han realizado aportes valiosos, no son suficientes para dar cuenta de qué aprenden (o no) los alumnos de los contenidos enseñados en la escuela ni de cómo los aprenden”.
(Aisenberg, 2021)

Para eso, sostiene la autora, resulta imprescindible considerar tanto el trabajo intelectual que despliegan las y los estudiantes como las características de las prácticas áulicas en las que participan. Veamos por qué.

Una de las perspectivas que tomamos como referencia en el abordaje del aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales es el **constructivismo situado**, una extensión crítica de la Psicología Genética elaborada por José Antonio Castorina (2010) para dar cuenta de la especificidad de la construcción de conocimiento social. Castorina incorpora a las *representaciones sociales* y a las *prácticas sociales* como aspectos constitutivos de dicha construcción –aspectos no contemplados en la teoría

piagetiana original, basada en la indagación de los procesos constructivos en otros campos de conocimiento—.



El constructivismo situado, dice Aisenberg (en Ertola, 2017), “recupera los aspectos funcionales de la teoría de Piaget (especialmente potentes para comprender mecanismos constructivos) pero caracteriza al sujeto que conoce como sujeto social, y a la producción de conocimientos individuales como un proceso social”. Desde esta perspectiva, continúa la autora, “concebimos que las prácticas sociales en el aula son parte constitutiva de los procesos de aprendizaje de los alumnos, los atraviesan y los conforman posibilitando y *marcando* la construcción de conocimiento. La construcción que realiza cada alumno depende de su participación en esas prácticas, de las acciones cognitivas que despliega en esas prácticas. En consecuencia, **la construcción es al mismo tiempo individual y social** en tanto, por un lado, son los alumnos los que avanzan (en mayor o menor medida) en la producción de conocimiento: cada uno de los alumnos construye en función de sus marcos asimiladores, de su historia intelectual, social y afectiva. Pero por otro lado, la construcción es social porque forma parte de la práctica social, se produce —en cierto modo— porque los alumnos participan de esa práctica y en función del vínculo que cada alumno tiene con la escuela y la historia como disciplina escolar”. (La negrita es nuestra, la cursiva es de la autora).

Las prácticas que realizamos en el aula pueden —o no— habilitar y potenciar la construcción de conocimiento, que a su vez dependerá de las acciones cognitivas que despliega cada estudiante. Lo que cada quien aprende depende del propio trabajo intelectual, así como de las interacciones con las compañeras, compañeros y docentes a propósito de los contenidos que se están enseñando y aprendiendo en el marco de las prácticas escolares en las que están participando. Por eso, distintas prácticas (incluso vinculadas con un mismo material, por ejemplo, un mismo texto) pueden promover aprendizajes muy diferentes.

Prácticas de lectura y escritura que promueven la construcción de conocimiento social en la escuela

Investigaciones didácticas que estudian las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el contexto escolar han demostrado el fuerte lazo que existe entre lectura, escritura y construcción de conocimiento social. También en otras áreas disciplinares.

En investigaciones colaborativas con docentes —dirigidas por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg en la Universidad de Buenos Aires— hemos contribuido a caracterizar y conceptualizar prácticas escolares de lectura, de escritura y de trabajo con fuentes que promueven la construcción de conocimiento social e histórico. Asimismo, estudiamos y explicitamos condiciones didácticas que hacen posible que las chicas y los chicos se involucren en la reconstrucción de contenidos históricos y efectivamente aprendan al participar en estas prácticas.

En una publicación reciente, presentamos nuestro trabajo del siguiente modo:



“Nuestro equipo, en el que trabajamos juntos investigadores y docentes, busca producir conocimiento para transformar y mejorar la enseñanza de la historia. Más específicamente, intentamos caracterizar prácticas en el aula que contribuyan a promover en lxs alumnxs la construcción de una mirada crítica sobre la complejidad del mundo social, sobre sus problemas, sobre las situaciones de desigualdad y de injusticias. [...] Nuestra modalidad de trabajo es el estudio de la realización en clase de proyectos de enseñanza de la historia. La metodología propia de estas investigaciones didácticas incluye varias fases: construcción (o reformulación) de proyectos de enseñanza, observación y seguimiento de su realización en las aulas, análisis de los registros —escritos y magnetofónicos— de las situaciones didácticas desarrolladas y de las producciones escritas de lxs alumnxs. Por último, a partir de los análisis anteriores, elaboramos conceptualizaciones e hipótesis sobre características y condiciones de las situaciones didácticas que pueden contribuir a promover el aprendizaje de los alumnos. Todo el proceso de investigación se desarrolla en el marco del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, incluyendo la producción de publicaciones [...]”. (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2020).



Las y los invitamos a mirar un breve video en el que Delia Lerner y Beatriz Aisenberg presentan esta línea de investigaciones.



[“La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales”](#)

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Serie IICE VIRTUAL.

Como ya anunciamos, este módulo se basa —principalmente— en los aportes de esta línea de investigaciones didácticas para problematizar y conceptualizar las interrelaciones entre la construcción de conocimiento social e histórico y las prácticas escolares de lectura, escritura y trabajo con fuentes. Iniciamos con un desarrollo centrado en las prácticas de lectura compartida (clase 1), que tendrá continuidad en la clase siguiente (clase 2). Luego abordaremos la producción de conocimiento social en prácticas de escritura (clase 3). Finalmente, haremos foco en la relevancia del abordaje de la autoría en prácticas de lectura, de trabajo con fuentes primarias y de producción escrita (clase 4).

Aprender historia en prácticas de lectura compartida

Para iniciar este apartado recuperamos una de las primeras ideas que compartimos: la lectura es una práctica inherente a la construcción de conocimiento social.



“Nuestro trabajo se basa en la premisa de que la lectura es una de las actividades fundamentales para aprender Historia. Esta premisa se sustenta, por un lado, en la relevancia de los textos para la producción y la comunicación del conocimiento histórico y, por el otro, en el carácter constructivo del proceso de lectura. Partimos de la idea de que, bajo ciertas condiciones, leer y aprender Historia son dos procesos que se fusionan: aprendemos Historia leyendo”. (Aisenberg, 2015)

Para que leer y aprender historia “se fusionen” es esencial lograr que las chicas y los chicos se involucren con el tema, que se representen vívidamente la situación histórica desplegada en el/los texto/s, que puedan expresar sus propias interpretaciones y debatirlas con sus compañeros en un intercambio sostenido guiado por la/el docente. El trabajo se orienta a la construcción compartida de representaciones acerca de las situaciones o problemáticas históricas presentadas en el o los textos.



“La comprensión de la Historia depende de la capacidad del individuo de ‘entrar’ en el texto, o por intermedio del texto, en el mundo, las experiencias, las acciones, las motivaciones, las causas o las consecuencias de las cuales habla el texto. Una de las dificultades de la enseñanza de la Historia reside en que es preciso, en un mismo movimiento, introducir esos mundos y que los alumnos los construyan en su pensamiento”. (Audigier, 2003; citado en Aisenberg, 2005).

Para desplegar estas ideas vamos a trabajar con uno de los casos que estudiamos: la realización en aula de un proyecto de enseñanza sobre diferentes explicaciones de la catástrofe demográfica producida en la población originaria de América a partir de la conquista. En este proyecto buscamos aproximarnos a los modos en que las y los estudiantes reconstruyen un entramado explicativo complejo sobre el proceso histórico en estudio. Asimismo, nos propusimos indagar cómo las alumnas y los alumnos interpretan la coexistencia de diferentes explicaciones sobre un mismo tema.

La conquista de América es un tema que sigue generando debates, tanto en el ámbito académico como en la sociedad en general, por lo que resulta una problemática particularmente potente para

indagar sobre la enseñanza y el aprendizaje de distintas perspectivas acerca de un mismo proceso histórico. La construcción de explicaciones, por otra parte, es un aspecto esencial de la producción de conocimiento histórico. También lo es desde el punto de vista de los propósitos educativos: en el segundo ciclo de la escuela primaria buscamos ofrecer oportunidades para que las chicas y los chicos construyan una mirada explicativa sobre la realidad social pasada y presente.

Al pensar la propuesta de contenidos y seleccionar los materiales para el trabajo en el aula contemplamos dos dimensiones de los contenidos que son complementarias y que se articulan de diferentes maneras en cada proyecto de enseñanza. Estas dimensiones responden a la concepción epistemológica de la historia que sostenemos y a nuestra perspectiva sobre la enseñanza de la historia (Aisenberg, Larramendy *et. al.*, 2020).

Una primera dimensión de los contenidos remite al proceso histórico propiamente dicho: la catástrofe demográfica producida durante el primer siglo de dominio español en América —que se comprende a partir de un complejo entramado de factores políticos, económicos, sociales, personales, biológicos—. Una segunda dimensión refiere a las características del conocimiento histórico y los modos en que se produce, en este caso, la existencia de diferentes explicaciones. Consideramos que estudiar y contrastar en el aula explicaciones diferentes sobre una misma problemática es una forma de acercar a las y los estudiantes a la concepción de la historia como reconstrucción del pasado —que contrasta con la idea de que la historia es “lo que pasó” —.

A continuación, presentamos un relato analítico de una de las realizaciones en aula de este proyecto que se desarrolló en un 7° grado de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, en el año 2007. El maestro es Gonzalo Vázquez.



Este proyecto de enseñanza fue estudiado en otros tres casos, es decir, hicimos cuatro realizaciones en aula: tres en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires (dos en 6° grado y una en 7°) y una en escuela del Área Metropolitana de Buenos Aires (9° año).

El relato y análisis del caso que presentamos en esta clase es en parte reelaboración y en parte síntesis o cita de las siguientes producciones del equipo:

- Aisenberg, B.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Lerner, D. (2008).
- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olguín, A.

(2009).

En esta realización en aula se trabajó en profundidad con dos textos que presentan un abordaje explicativo –con perspectivas diferentes– de la catástrofe demográfica: “Los vencidos”, de Lucas Luchilo, y “La propagación de las enfermedades”, elaborado por nuestro equipo. La propuesta incluyó, además, otros textos a los que iremos haciendo referencia en el curso del relato en la próxima clase.

El maestro empieza su proyecto de enseñanza a través de una presentación de la conquista de América como un tema que sigue generando polémica. Por un lado, lee y comenta un fragmento del libro *La Conquista de América, el problema del otro* de T. Todorov (2005) que incluye cifras impactantes sobre la brutal disminución de la población. Por otro lado, relata una discusión generada en ese tiempo a partir de la publicación de una nota periodística que usa la palabra *genocidio* aplicada a la conquista. Esta categoría es usada también por Todorov (2005, p. 144) en una parte del fragmento leído en clase: “Si alguna vez se ha aplicado con precisión a un caso la palabra *genocidio*, es a éste. Me parece que es un récord, no solo en términos relativos (una destrucción del orden de 90 % y más), sino también en términos 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”.

Luego de instalar en el aula el estudio de la catástrofe demográfica como un tema polémico sobre el que se continuará pensando a lo largo de varias clases, el maestro invita a la lectura de *Los vencidos*, de Lucas Luchilo (2002). Es un texto publicado en *La Argentina antes de la Argentina*, un libro de su autoría de la colección *Los caminos de la Historia*, dirigida a un público juvenil.

Veamos de qué trata...



Los vencidos

“La invasión europea tuvo un impacto terrible en los pueblos que habitaban en el territorio americano. La manifestación más visible de ese impacto fue la muerte de millones de aborígenes en los años que siguieron a la llegada de los conquistadores. Según las estimaciones más cautelosas, la población de México central –que en el momento de la llegada de Cortés era de

12 millones de habitantes— alcanzaba cien años más tarde, apenas a 750.000 personas. En la isla de Cuba había, como mínimo, 100.000 habitantes en 1492; en 1570 quedaban solamente cientos.

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

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



Luchilo, L. (2002). *La Argentina antes de la Argentina. Los caminos de la Historia*. CABA: Ediciones Altea.

Luchilo introduce el tema caracterizando como *terrible* al *impacto* de la *invasión europea* sobre los pueblos que habitaban el territorio americano y presenta cifras elocuentes que dan cuenta de la brutal caída demográfica en dos regiones. El uso del concepto de *invasión* y el modo en que califica

sus efectos —*impacto terrible*— constituyen indicios claros del posicionamiento del autor, del modo en que reconstruye la problemática que presenta. Asimismo, la referencia a las *estimaciones más cautelosas* es un indicador de la diversidad de reconstrucciones sobre la dimensión de la caída demográfica.

En los párrafos siguientes el autor despliega su explicación a la pregunta que plantea dando nuevos indicios de su posición: “¿Cuáles fueron las razones de esta *catástrofe sin paralelo* en otros procesos de la historia moderna de la población?”. En respuesta, Luchilo menciona distintos “factores”, “desencadenantes” y “causas”, a los que otorga distinto grado de relevancia para comprender la magnitud de la reducción poblacional.

La explicación de Luchilo puede entenderse en términos de una enumeración de factores independientes entre sí, ya que las relaciones entre ellos no están explicitadas en el texto. La construcción de un entramado multicausal —que podríamos atribuirle al autor— queda implícita y su reconstrucción a cargo del lector. Únicamente al inicio del tercer párrafo (“En este proceso incidieron también factores psicológicos...”) el autor sugiere una relación entre este tipo de factores y las causas mencionadas anteriormente. En cambio, al mencionar a la propagación de enfermedades como “la causa más importante” de la brusca caída demográfica, Luchilo no establece relaciones entre estas y el resto de los factores. En este sentido, es admisible una interpretación del factor enfermedades como una cuestión puramente biológica, sin considerar su vínculo con el resto de los factores enumerados (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2009).

Como podemos ver, el autor desarrolla el tema desde una perspectiva explicativa que, más allá de las limitaciones señaladas, es poco usual en los libros de texto destinados a la escuela primaria. Lo hace, además, dejando marcas explícitas de su posicionamiento frente al tema. Lejos de las pretensiones de objetividad y neutralidad de la concepción objetivista, el texto da cuenta de otro enfoque epistemológico: la historia como reconstrucción del pasado desde posiciones específicas. La pregunta de Luchilo, además, lejos de anclar la historia en el pasado, da cuenta de la relación pasado-presente que es constitutiva del conocimiento histórico: se trata de una reconstrucción del pasado desde los problemas que se plantean los historiadores en el presente en función del conocimiento disponible, de sus intereses y de sus perspectivas en tanto sujetos sociales.

Por estas razones elegimos este texto para el trabajo en el aula. Veamos ahora las reconstrucciones que realizan las y los alumnos en el marco de las prácticas de lectura propuestas por el docente.

En el aula...

Como mencionamos anteriormente, al inicio de la primera clase el docente presenta el tema de enseñanza e instala la preocupación de pensar juntas/os acerca del derrumbe demográfico producido a partir de la conquista. Luego propone a las y los estudiantes leer el texto de Luchilo para “ver cómo se explica esta gran disminución de la población”. Así, el maestro otorga a la lectura un propósito relevante: invita a leer para comprender una problemática que había resultado inquietante para el grupo a partir del planteo inicial. La propuesta es leer de manera individual para luego intercambiar en grupo.

La lectura de *Los vencidos* se desarrolla en un clima de silencio y concentración. No surgen preguntas acerca del significado de las palabras ni consultas sobre la tarea que deberán realizar luego de leer: durante más de diez minutos las y los alumnos están centrados en la lectura, un tiempo prolongado en relación con el que suelen dedicar a esta actividad. Cuando todas y todos concluyen, el docente abre el intercambio recuperando el interrogante inicial: “Bueno: [...] si ya pudieron leerlo [...], ¿cómo se explica la disminución de la población en América? [...] ¿Qué fueron entendiendo?, ¿qué podrían comentar?”.

Primeras interpretaciones de “Los vencidos”



Marco: Que los españoles trajeron enfermedades, que acá no estábamos preparados, como la fiebre amarilla, la viruela, todo eso.

Mateo: Y que ese fue uno de los principales motivos por los que murieron tantas personas.

Marco: No estábamos preparados para eso, las trajeron de Europa.

Lucía: Y después también hubo otras causas.

Maestro: A ver [...]

Lucía: [...] 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... bueno, aparte de que hubo matanzas, ¿no?, y la esclavización de muchos aborígenes. [...] No sé, por ahí estaban tan esclavizados que ya... bueno, los trabajos forzados y la esclavización fueron como más causas para que después se suicidaran o que algunos directamente, por trabajar en las minas, se fueron...

Sebastián (completando): Les falta el aire y se mueren.

Lucía: Claro.

Maestro: ¿Dónde encontraron, en el texto, que hable sobre eso?

Lucía: No, yo pienso que por eso se suicidaban. Acá dice (relee en voz alta para corroborar que el texto no lo dice).

Marco y Mateo inician el intercambio haciendo referencia a las enfermedades. Como el autor, Mateo jerarquiza el peso de este factor para explicar la caída demográfica, aunque con un pequeño matiz, dice: “fue uno de los principales motivos”, lo que da cuenta de que además está considerando la existencia de otros factores. Marco, por su parte, hace referencia a que “acá no estábamos preparados”. Usa la primera persona del plural para referirse a los indígenas, es decir, se identifica con estos sujetos históricos, una posición usualmente asumida por muchas/os alumnas/os en el tratamiento escolar de la conquista. Como en otras experiencias de aula en las que se trabajó este tema, las enfermedades son un aspecto que aparece tempranamente en los comentarios: se trata de una cuestión novedosa que impacta a las y los estudiantes.

Lucía se suma señalando que “además hubo otras causas” y, tras la invitación del docente a ampliar su comentario, va refiriendo a otros factores que se mencionan en el texto y elaborando relaciones a medida que despliega sus ideas: sostiene que los suicidios podrían haberse debido a la esclavización y al trabajo forzado en las minas y en las plantaciones. Las expresiones “no sé, por ahí...” son marcas de un pensamiento *en proceso*, en cuya elaboración Lucía está visiblemente involucrada. Sebastián se suma y completa la idea de su compañera a partir de sus representaciones sobre el trabajo en las minas: “les falta el aire y se mueren”. La construcción de interpretaciones se hace colectiva.

La pregunta del docente, hacia el final del intercambio, remite a un tipo de intervención fundamental para centrar la construcción de significado en la interacción sostenida con el texto y para acompañar a las y los estudiantes en el control de sus interpretaciones e inferencias (tanto para validarlas como para realizar ajustes a partir de la relectura). Es un aspecto central de las prácticas de lectura al servicio de la construcción de conocimiento. En este caso, Lucía tiene en claro que sus expresiones responden a una idea propia (“yo pienso que por eso se suicidaban”) y relee para los demás el fragmento del texto que muestra que su comentario responde a una inferencia personal.

Una idea que se cuestiona y resignifica

Con anterioridad a la lectura, algunos alumnos hacen referencia a las matanzas llevadas a cabo por los españoles como la causa central de la muerte de la población originaria. Al inicio de la clase, tras la presentación de la cita de Todorov sobre la brusca disminución de la población, Guido afirma: “los mataron”. También Marco, luego de la presentación de “Los vencidos” que hace el maestro, anticipa: “¿El texto es sobre la matanza de la población?”. Ambas intervenciones son consistentes con el abordaje más usual de esta problemática en la escuela, en el que se presenta a la conquista como un enfrentamiento entre dos bandos. También, con representaciones sociales muy difundidas sobre la centralidad de las matanzas como causa de la muerte de los indígenas, vinculada con la superioridad atribuida a los invasores y a sus armas.

Sin embargo, en la explicación de Luchilo, las matanzas tienen un lugar secundario. Veamos qué interpretaciones construyen las y los estudiantes:



Maestro: A ver, con respecto a esto que están hablando de lo que serían las matanzas de los españoles, que fueron a matar a los indígenas: ¿qué dice el texto con respecto a eso? Fíjense.

Lucía: Que no..., la matanza fue una parte.

Julia: Que *“solo una pequeña parte”* ... acá dice *“de la caída de la población”*.

Maestro (lee): Dice *“Las matanzas de los conquistadores explican solo una pequeña parte de la caída de la población indígena”*, ¿no?

NOTA: usamos letra cursiva en los registros de clase para indicar la lectura o cita de fragmentos del texto.

Las alumnas recuperan claramente el planteo de Luchilo y el maestro lo reafirma a través de la relectura. También Guido, quien ponía en primer lugar las matanzas, señala: “ahí dice que esa no fue la causa más importante [...] y que lo más importante de todo fueron las enfermedades que trajeron los europeos”. Se trata de una idea nueva que cuestiona lo que pensaban y que las y los estudiantes construyen a partir de la lectura. Pero, además, en la interacción grupal sostenida a propósito del contenido del texto, resignifican la idea de las matanzas:



Lola: Pero indirectamente todas las otras matanzas también se deben a eso: las enfermedades [...] No los mataban directamente, pero...

Irina: Sí, es como que no los mataban directamente pero igual, obligándolos a trabajar tanto, de alguna manera los estaban matando.

Joaquín: Si los explotaban al máximo ganaban [...] sus tierras.

Alumno/a: Los hacían trabajar y aparte a ellos les convenía.

Alumno/a: Era como consecuencia.

Joaquín: Y no solamente se mueren por la fiebre amarilla y por todo eso: se mueren de tristeza, porque están todo el tiempo trabajando para ellos y no dan más; están como... explotados.

Marco: Claro, hay un momento en que ya llegan a un tope y no pueden más.

Joaquín: Me parece que se suicidaban.

Marco: Se suicidaban.

Maestro: A ver, ¿en el texto encontraron algo que hable de eso?

Varios: Sí, dice que se suicidaban por razones psicológicas.

Marisol: Hay un cuento que dice... está relacionado: [...] estaban los españoles y los indígenas, aborígenes, se iban a matar porque decían que iban a pasar a la otra vida mejor que acá, que acá los iban a matar y que en la otra vida iba a ser al revés.

Al comienzo de este fragmento, Lola e Irina reconstruyen el sentido de las matanzas desde una perspectiva personal que marca distancia con las ideas del autor: consideran a los otros factores vinculados con la caída de la población como matanzas “indirectas” (“indirectamente todas las otras matanzas”, dice Lola; “no los mataban directamente pero...”, agrega Irina). La resignificación de esta idea es consistente con un problema central planteado por las y los estudiantes sobre el que volveremos más adelante: la intencionalidad y responsabilidad de los españoles en la catástrofe demográfica.

En el fragmento de registro anterior podemos ver cómo las y los alumnos reconstruyen la situación histórica en su interacción con el texto, con los compañeros y con el docente en función de sus marcos de referencia, de sus conocimientos e ideas. Se involucran personalmente en la

representación de la situación, la piensan desde la perspectiva de los distintos actores sociales —de sus intereses y motivaciones— para comprender el porqué de sus acciones y, en el caso de los pueblos originarios, también identificarse con los efectos de un contexto tan adverso e injusto. Son reiteradas las referencias al sufrimiento por parte de las chicas y los chicos, en este y en otros momentos de la clase.

El intercambio abierto y basado en sucesivas relecturas permite repensar los planteos del autor, apropiarse de sus ideas con algunos matices y avanzar en la construcción de relaciones entre algunas de las causas mencionadas en el texto; particularmente, entre las condiciones de trabajo y los factores psicológicos expresados en la tristeza y en el suicidio. El sostenimiento de la discusión promueve que más estudiantes intervengan en la reconstrucción de la situación histórica y de la explicación propuesta por el autor que, como vimos, comienzan a problematizar. Las y los alumnos se preguntan sobre la intencionalidad y responsabilidad de los españoles en relación con los diversos factores que explican la caída demográfica, en particular, con la propagación de las enfermedades. Sobre esta cuestión, que genera discusiones a lo largo de varias clases, profundizaremos a continuación.

Una problematización a partir de las ideas del autor

En el apartado anterior vimos que el problema de la intencionalidad y responsabilidad de los españoles comenzó a esbozarse tempranamente en la discusión colectiva. Veamos cómo continuó:



Lucía: En verdad, algunas fueron como a propósito y otras como que no. Por ejemplo: las enfermedades...

Guido: Pero las trajeron ellos.

Lucía: Pero no era que las traían... que se enfermaban ellos para traer y enfermar a los indios y matarlos. Y tampoco, por ejemplo, era a propósito que los indios, indígenas tengan cada vez menos hijos: ahí ellos [los españoles] mucho no tienen que ver. Por ejemplo, los trabajos forzados, la esclavización y las matanzas, ahí sí.

Lucía y Guido intercambian sobre una cuestión que no está desplegada en el texto, pero que les resulta relevante para comprender la situación histórica: la diferenciación entre factores en los que

puede reconocerse la intencionalidad de los españoles y los que no. Para Guido, a diferencia de Lucía, es posible pensar en alguna responsabilidad de los españoles en la transmisión de las enfermedades. En la clase siguiente, el problema reaparece en las voces de otras y otros alumnos:



Amanda: Una pregunta: ¿Ellos, los españoles, traían las enfermedades a propó... no a propósito, para que se mueran los aborígenes?

Sebastián: Venían enfermos y los mataban.

Irina: No (respondiendo a Amanda), las traían porque estaban enfermos.

Maestro: A ver, ¿escucharon la pregunta de Amanda? [...], pregunta si los españoles trajeron las enfermedades a propósito.

Varios alumnos: ¡No, no!

Amanda: Como que ellos las querían traer para que se mueran...

Varios alumnos: ¡No, no! (hablan simultáneamente, por lo que no se entienden las diferentes intervenciones).

Amanda retoma la cuestión de la intencionalidad a modo de pregunta. Más allá de lo discutido, el problema persiste para ella. La respuesta de Sebastián toma en consideración las conclusiones de la discusión anterior (el grupo acordó que los españoles “no traían las enfermedades a propósito”), aunque el modo en que enuncia la idea (“venían enfermos y los mataban”) parece dar cuenta de que sigue pensando a las enfermedades como parte de “las matanzas indirectas”. El maestro recupera la pregunta de Amanda y la devuelve al grupo, de esta forma habilita tiempo para la profundización en la temática y promueve el involucramiento de las y los estudiantes.

La discusión continúa. Las/os alumnos elaboran argumentos que sustentan la falta de intencionalidad de los españoles en la transmisión de enfermedades. Entre otros aspectos, consideran los riesgos de la situación para los propios portadores —“si se hubiesen enfermado a propósito se hubiesen muerto en el camino también, la mayoría”— y el punto de vista que atribuyen a los actores sociales implicados —“ellos mismos no se harían algo así, nadie se enferma a propósito”—. Esta discusión se cierra con la caracterización del problema que enuncian Lucía y Lola:



Lucía: Aparte cuando vos te enfermás, o sea, siempre que cualquiera de nosotros nos enfermamos, o sea, no es que decís: “Bueno, hoy me quiero enfermar y me voy a enfermar”. Y no es que después, al día siguiente: “Bueno, hoy estoy con Irina: la quiero contagiar”. O sea, no pasa, por eso en parte no tuvieron la culpa... O sea, sí, pero no lo hicieron a propósito.

Lola: Tuvieron la culpa, pero no lo hicieron a propósito. No fue intencional.

Las alumnas diferencian dos cuestiones que, hasta el momento, aparecían muy ligadas: la intencionalidad y la responsabilidad de los conquistadores. Lucía relativiza la intencionalidad de los españoles considerando que, aunque fueron quienes trajeron las enfermedades, no lo hicieron a propósito ni las transmitieron de manera deliberada. Lola reformula la idea y establece una conclusión que, en principio, parece una solución que satisface a las y los alumnos, pero que, inmediatamente, da lugar al planteo de un nuevo problema:



Amanda: Está bien, pero ellos, por más que no era a propósito que traían las enfermedades, les convenía un montón a los... a los europeos [...]

Maestro: A ver, momento: ¿qué es lo que les convenía?

Amanda: O sea, porque ellos se morían [los indígenas] y ellos [los españoles] lo que querían era conquistar, entonces...

Guido: Y, pero a lo mejor tienen mano de obra para ese lugar: ya tienen... [...]

Irina: No, pero en realidad si los mataban era porque no querían que estuvieran.

Amanda insiste y aporta una nueva perspectiva para pensar los problemas que están discutiendo. El maestro recupera su intervención y repregunta: le pide a Amanda que precise lo que está pensando. La discusión sobre la intencionalidad da paso a la reflexión sobre la conveniencia de las muertes causadas por las enfermedades para asegurar los objetivos de los conquistadores: la muerte de millones de indígenas contribuye a la dominación del territorio. Sin embargo, esta lógica es cuestionada en función de otro aspecto sustantivo del proyecto español: la producción de riqueza y la necesidad de mano de obra. Este “choque de racionalidades”, señalado por Guido en contraposición a las ideas de Amanda e Irina, reaparece en otros momentos de la discusión:



Lola: Los mataban de distintas maneras. Digamos que había que matarlos y tal vez su intención no era matarlos con una enfermedad, pero igual les venía bien.

Amanda: ¿Los hacían trabajar y después los mataban? ¿Los hacían trabajar en las minas, o algo así, porque les convenía, y después los mataban? [...]

Lola: [...] primero los querían hacer trabajar: cuando ya los explotaban y ya no servían... bueno, no tan así... pero, cuando ya están viejos o no les servían tanto, ahí los mataban.

Esta cuestión —señalan Aisenberg, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Lerner, 2008— queda apenas planteada y los alumnos solo pueden conciliar ambas lógicas a través de respuestas como la de Amanda o la de Lola, a modo de “soluciones de compromiso”. Si bien no llegan a resolver esta contradicción, resulta muy interesante señalar las similitudes entre estos interrogantes genuinos de las y los alumnos y los planteados por estudiosos como Todorov (2005), quien se pregunta:



“[...] el deseo de tomar, de enriquecerse a expensas del otro, ¿no debería llevar a querer preservar a ese otro, fuente potencial de riquezas?” Y, en su análisis de esta contradicción, concluye: “Los conquistadores sí ven las epidemias como una de sus armas: no conocen los secretos de la guerra bacteriológica, pero, si pudieran hacerlo, no dejarían de utilizar las enfermedades con plena conciencia de ello; también es lícito imaginar que las más de las veces no hicieron nada para evitar la propagación de las epidemias. [...] Los responsables directos de cada uno de esos desastres [...] son conocidos por todos: son los españoles”.

Avances en la construcción de conocimiento histórico en prácticas de lectura compartida

Los fragmentos de registro y los análisis que acabamos de desplegar acerca de la lectura compartida de *Los vencidos* dan cuenta de cómo, en determinadas condiciones, las y los alumnos se involucran intelectual y afectivamente en la reconstrucción de la problemática histórica planteada por el autor. La posibilidad que tuvieron los alumnos de “meterse en la piel de los sujetos históricos y en el mundo del texto” —poco frecuente en la enseñanza usual de la historia— guarda estrecha relación con las características de la práctica de lectura en la que participan.

La clase que viene retomaremos la caracterización y conceptualización de estas prácticas. Proponemos ahora centrarnos en los avances de las y los alumnos en la construcción de conocimiento histórico en el marco de estas prácticas guiadas/os por el maestro.

¿Qué avances podemos reconocer?

Las investigadoras (Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olguín, 2009) señalan que, a través de la lectura de “Los vencidos” y de la discusión realizada en el aula, las y los alumnos alcanzaron una profunda reconstrucción del contenido del texto. Por un lado, comprendieron rápidamente que el descenso de la población originaria durante la conquista puede explicarse a través de una diversidad de factores —y no solo a partir de las matanzas, como antes creían— y comenzaron a atribuir relevancia a las enfermedades traídas por los conquistadores. Por otro lado, lejos de limitarse a considerar las ideas explícitas del texto, elaboraron inferencias, relaciones e interrogantes que van “más allá” del texto leído, en particular sobre el impacto de las condiciones sociales y económicas generadas por la conquista en el estado anímico de los indígenas —por ejemplo, profundizaron en los factores psicológicos que podían explicar los suicidios y la disminución de la natalidad, cuestiones que los conmovieron notablemente—. Las interrelaciones explicitadas por los alumnos dan cuenta de la reconstrucción de una trama explicativa más compleja que la de una “sumatoria” de razones independientes entre sí de la muerte de los aborígenes, tal como se presenta en el texto.

Nos interesa detenernos en el factor de las enfermedades. Las y los alumnos se muestran sorprendidos y fuertemente impactados por esta cuestión. Desde la primera discusión sobre el texto, plantean un problema referido a la intencionalidad (que, como vimos, va a reaparecer en reiteradas oportunidades): *¿los españoles trajeron las enfermedades a propósito, para que se mueran los aborígenes?* [...] Ahora bien, a pesar de la centración de los y las alumnas en el tema de las enfermedades, estas quedan como un factor independiente de las restantes razones presentadas en el texto sobre la muerte de los indígenas, quedan como un problema al margen del entramado explicativo que reconstruyen: si bien el interrogante sobre la intencionalidad representa un intento de comprenderlas en el contexto de la conquista, no se las vincula con las duras condiciones laborales y vitales a las que están sometidos los aborígenes. Esta interpretación es autorizada por el texto de Luchilo, en el cual las enfermedades son presentadas de modo aislado y quedan explicadas

únicamente por la carencia de defensas biológicas —idea que el maestro debe explicar en reiteradas oportunidades—. Al respecto, es interesante señalar que más de una vez los y las alumnas preguntan si los españoles no se contagiaban de las enfermedades de los pueblos originarios para las cuales ellos no tenían defensas. Así, en la última discusión colectiva sobre el texto, Joaquín plantea su inquietud: *“Yo lo que no entiendo: si el Imperio Inca y el Azteca tenían mayor gente que los españoles y tenían enfermedades diferentes [...] ¿por qué los españoles contagiaron a todos los indígenas y no los indígenas a los españoles?”*.

En nuestros términos, la pregunta de Joaquín podría formularse así: si la propagación de enfermedades es una cuestión puramente biológica originada por la carencia de defensas para enfermedades nuevas, es difícil explicar por qué se contagiaron y murieron más los indígenas que los españoles (dado que estos eran menos, y que, tal como había dicho el maestro, tampoco tenían defensas para enfermedades de los aborígenes).

Los interrogantes de los y las alumnas señalan, desde nuestro punto de vista, un límite de la explicación desplegada por Luchilo en *Los vencidos*: la ausencia de referencias, e incluso de mínimas pistas, que aludan al carácter social de una epidemia (Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olguín, 2009).

Los avances de los y las alumnas en la construcción de conocimiento en prácticas de lectura compartida son elocuentes. El carácter constructivo de la lectura —en determinadas condiciones— también. En la clase 2 continuaremos con el análisis de este caso y avanzaremos en la conceptualización de dichas condiciones.

Actividad: foro

En el desarrollo de la clase planteamos que la construcción de conocimiento es un proceso al mismo tiempo individual y social. Por un lado, son las y los estudiantes quienes avanzan —en mayor o en menor medida— en la apropiación de los contenidos escolares. Por el otro, sus aprendizajes se producen porque participan en prácticas áulicas cuyas características “marcan” —aunque no determinan— sus procesos de construcción de conocimiento social.

Al analizar la lectura de *Los vencidos*, de L. Luchilo, focalizamos en **los aprendizajes** de las chicas y los chicos, en sus avances en la reconstrucción de la explicación sobre la catástrofe demográfica ofrecida por el autor. Les proponemos ahora hacer foco en **la práctica de lectura compartida** en cuyo marco las/os alumnos desplegaron este trabajo constructivo. Las prácticas de lectura compartida incluyen, desde nuestra perspectiva, la lectura del texto propiamente dicha y el intercambio guiado por el docente sobre la problemática histórica desplegada por su autor/a.



A medida que avancen en la lectura, las y los invitamos a participar en el **Foro de la Clase 1** para compartir sus preguntas, dudas y comentarios o para intervenir a partir de los planteos de el/la tutor/a.

Para sistematizar algunas ideas sobre las prácticas de lectura compartida, les proponemos que releen el relato del caso y analicen qué **características de la práctica desarrollada en el aula pueden haber promovido los aprendizajes** de las y los alumnos (por ejemplo, las consignas de lectura e intercambio, las intervenciones del maestro, los intercambios entre las y los estudiantes, las características del texto, los tiempos de trabajo con el texto).

Consigna para la participación individual o grupal en el foro:

- Releer el relato del caso (los fragmentos de registros de clase y sus análisis).
- Analizar las características de la práctica de lectura compartida de “Los vencidos” que consideran que fueron relevantes para promover los aprendizajes de las y los alumnos.
- Elegir alguna/s de esas características y producir un comentario individual o grupal para participar en el foro. Se sugiere ejemplificar lo comentado con algún breve fragmento de registro.
- Si lo consideran pertinente, señalar diferencias entre las prácticas de lectura compartida y la lectura en la enseñanza usual de las Ciencias Sociales.

Para resolver la actividad, tomar en consideración el contenido de la clase y el material de lectura indicado.

Material de lectura

Aisenberg, B. (2018). “[Leer y escribir textos de Ciencias Sociales en la escuela](#)”. En *Revista 12ntes. Para el día a día en la escuela*. N.º 43. Ciudad de Buenos Aires: 12ntes.

Bibliografía de referencia

- Aisenberg, B. (2021). La construcción de conocimiento social en el aula. Una aproximación didáctica. En *Reseñas de enseñanza de la historia*. N° 19. A.P.E.H.U.N. Córdoba: Editorial Universitas.
- Aisenberg, B.; Larramendy, A.; Azurmendi, E.; Finocchietto, L.; Lewkowicz, M.; Muñiz, M.; Pica, M. y Vázquez, G. (2020). Enseñar sobre resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquies. Una propuesta de contenidos y de análisis de fuentes primarias. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. N° 19 noviembre de 2020. Córdoba: Editorial Universitas.
- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Azparren, M.; Conde, J.M.; Finocchietto, L.; Larramendy, A.; Lewkowicz, M.; Murujosa, A. y Torres, M. (2020). La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica. En *Colección Cuadernos de Educadores del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Revista especializada*, ISSN 2618-5377. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-indigena-la-conquista-espanola-como-tema-de-ensenanza>
- Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos de Ciencias Sociales en la escuela. *Revista 12ntes. Para el día a día en la escuela*. N.º 43. Ciudad de Buenos Aires: 12ntes.
- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación* Año 16 - N° 21. Pp 4- 11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC. Disponible en: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/438>

- Aisenberg, B. (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Capítulo 3 en Maria Helena Martinho & Maria do Céu de Melo (Eds.). *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*. Coleção: Edições E-books. Centro de Investigação em Educação (CIEE). Universidade do Minho, Portugal. Pp. 55-83. Disponible en: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40287/1/ebookLiDEs.pdf>
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En: Siede (coord.) (2010) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olgún, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. En *Reseñas de enseñanza de la historia* N.º 7, A.P.E.H.U.N. (pp. 93-129). Córdoba: Editorial Universitas.
- 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. 1º. Congreso Internacional de Didácticas Específicas, 18, 19 y 20 de junio. Centro de Estudios en Didácticas Específicas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. 978-987-23259-5-4.
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 16, N.º 3 (pp. 22-32). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Benchimol, K.; Carabjal, A. y Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 29, N.º 1, marzo 2008 (pp. 22-31). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Castorina, J. A. (2010). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. En Castorina (coord.). *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ertola, F. (2017). Entrevista a la Dra. Aisenberg. Psicología/s, Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia e Investigación: una articulación fecunda. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N.º 15 (pp. 249-261). Córdoba: Editorial Universitas.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Torres, M. (2008). Leer para aprender historia: El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. En *Lectura y Vida*. Año 19, N.º 4. Pp. 20-29. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Créditos

Autor/es: Alina Larramendy y Juan Manuel Conde

Cómo citar este texto:

Larramendy, A. y Conde, J. M. (2023). Clase Nro. 1: La lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 3b: Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales

Clase 2. Prácticas de lectura compartida, “pensar juntos” sobre los mundos sociales representados en los textos

Introducción

En la primera clase reflexionamos sobre la centralidad de la lectura y la escritura en la construcción de conocimiento social en la escuela y problematizamos algunos modos de leer y de escribir característicos de la enseñanza usual de las Ciencias Sociales. Planteamos la necesidad de considerar la construcción de conocimiento social de las y los estudiantes en relación con las prácticas escolares en las que participan, porque estas “marcan” los procesos de aprendizaje y configuran los contenidos que se enseñan. En relación con estas ideas, analizamos y caracterizamos los avances de las y los alumnos en la reconstrucción de una problemática histórica compleja en prácticas de lectura compartida: la catástrofe demográfica producida en América tras la llegada de los conquistadores. Les propusimos, finalmente, comenzar a reflexionar sobre algunas características de las prácticas áulicas que promovieron los aprendizajes de las chicas y los chicos.

En esta clase continuaremos analizando la producción de conocimiento en prácticas de lectura compartida del mismo caso que presentamos en la clase 1. Vamos a considerar las nuevas aproximaciones de las y los alumnos a la problemática histórica —una de las dimensiones de los contenidos a enseñar— a partir de la lectura y discusión colectiva sobre nuevos textos. Asimismo, analizaremos cómo reconstruyen la existencia de diferentes explicaciones de la brusca caída de la población indígena —es decir, la segunda dimensión de los contenidos del proyecto de enseñanza— vinculada con la naturaleza del conocimiento social e histórico. Como cierre de la clase, presentaremos una conceptualización de las prácticas de lectura compartida y de las condiciones didácticas que promueven la construcción de conocimiento en las clases de Ciencias Sociales.

Presentación del proyecto de enseñanza

En la clase anterior, presentamos situaciones áulicas realizadas en las primeras dos clases de un proyecto de enseñanza sobre diferentes explicaciones de la catástrofe demográfica de la población originaria de América a partir de la conquista, desarrollado en un 7° grado de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires por el maestro Gonzalo Vázquez. Retomamos aquí su descripción.

En ellas se lee y se comenta un fragmento del libro *La Conquista de América, el problema del otro*, de T. Todorov (2003), y se trabaja de manera sostenida en la lectura compartida del texto *Los vencidos*, de Lucas Luchilo (clases 1 y 2).

Posteriormente, el maestro propone una lectura exhaustiva –que se realiza durante las clases 3 y 4– de *La propagación de las enfermedades*. Se trata de un texto elaborado por el equipo de investigación con el propósito de desplegar una trama explicativa más elaborada –a la cual nos aproximamos en el estudio de la problemática histórica y que no encontramos en textos apropiados para el nivel primario–. Luego de las siguientes referencias al conjunto de los textos y situaciones realizadas en el aula, presentaremos *La propagación de las enfermedades* y lo caracterizaremos en detalle.

En el curso del proyecto se lee, además:

- *El comienzo del sufrimiento*, seleccionado por el maestro, del libro de Luchilo citado en la clase anterior: *La Argentina antes de la Argentina*, Altea (2002). Aquí el autor no aborda la problemática eje del proyecto sino que despliega el contexto de la conquista desde el punto de vista de los actores sociales involucrados. El texto resultó muy impactante para los y las alumnas por la crudeza de la narración sobre las condiciones a las que estaban sometidos los indígenas (clase 2).
- *El impacto de la conquista* –*Ciencias Sociales 8*, Puerto de Palos, 2001– que presenta una perspectiva biologicista sobre las enfermedades como causa de la caída poblacional: las denomina “causas biológicas” (clase 4).
- Finalmente, una selección de textos de la colección “La otra historia” –R. Boixados y M. A. Palermo, Editorial El Quirquincho, 1997– centrada en los procesos de resistencia de distintos pueblos originarios durante la conquista y la colonización (clase 7). La selección fue realizada por el maestro para cerrar el proyecto haciendo foco en las rebeliones y resistencias, con la

intención de contrarrestar y matizar la representación de los indígenas como “Los vencidos” (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2009).

En articulación con los textos leídos, el maestro propone una producción escrita sobre la temática global del proyecto que se desarrolla a lo largo de varias clases (4, 5 y 6). La escritura se realiza en pequeños grupos y se articula con relecturas e intervenciones diversas del maestro: intercambios en su recorrida por los grupos, revisiones escritas entre clases y explicaciones para todo el grado sobre la temática en función de los avances y problemas que releva en las producciones escritas. (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2009).



La propagación de las enfermedades durante la conquista de América

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

La viruela, el sarampión, la gripe y el tifus fueron traídos de Europa por los españoles. Los indígenas habían desarrollado defensas contra las enfermedades difundidas en su territorio, pero la invasión introdujo toda clase de bacterias y virus nuevos para ellos, frente a los cuales carecían de barreras inmunológicas. La rápida propagación de las enfermedades provocó la muerte de gran cantidad de indígenas principalmente en las regiones de México y Centroamérica donde, por otra parte, el clima cálido y, en algunos casos, los territorios pantanosos habrían favorecido la difusión de terribles epidemias. Podría pensarse, entonces, que fueron factores biológicos los que determinaron la muerte de millones de indígenas.

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

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

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

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

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

demuestra una terrible efectividad: la catástrofe demográfica producida en América por la llegada de los europeos es la mayor ocurrida jamás.

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

Texto elaborado por Alina Larramendy y Mirta Torres (2005).

Bibliografía:

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

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

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

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

*La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante el siglo XVI y parte del siglo XVII, de acuerdo con la periodización realizada por el historiador Sánchez Albornoz, en su libro *La población de América Latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2000*, publicado en el año 1977.



¿Qué piensan sobre el texto? ¿Cómo caracterizarían el tema que desarrollan las autoras? ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre este texto y *Los vencidos* de Lucas Luchilo?

En *La propagación de las enfermedades* las autoras desarrollan una trama explicativa más elaborada que la presentada por Luchilo en *Los vencidos*: vinculan explícitamente la propagación de las enfermedades con las condiciones sociales, políticas y económicas generadas por la conquista, articulando así factores biológicos y sociales, tal como son presentados en diversas producciones académicas citadas en el texto. Por otra parte, las autoras aluden a la existencia de diferentes

explicaciones –un rasgo relevante del conocimiento histórico–, en relación con lo cual citan a diferentes historiadores e incluso a un testigo cercano a los hechos.

Avancemos en el análisis. En el primer párrafo, se señalan coincidencias entre historiadores, referidas a la diversidad de factores que contribuyeron a producir la catástrofe demográfica y a la importancia de la propagación de enfermedades como factor. Después de exponer (segundo párrafo) la explicación que pone en primer plano las enfermedades concebidas exclusivamente como factor biológico, se explicita (tercer párrafo) que también existen desacuerdos y se anuncia (cuarto párrafo) una explicación opuesta a la anterior, según la cual la propagación de enfermedades resulta de un complejo entramado de factores de distinta naturaleza. Esta explicación es desplegada en los párrafos siguientes, encarnándola en la voz de dos historiadores –uno de los cuales cita a su vez a un relator próximo a los acontecimientos (J. B. Pomar, 1582)– y explicitando de diferentes maneras el entramado causal: “pero los indios eran especialmente vulnerables a las enfermedades porque estaban agotados...”; “la propagación de las enfermedades estuvo fuertemente relacionada con las condiciones sociales...”; “las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias porque la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo...” (Aisenberg, Lerner, *et. al.*, 2009).

Breve recapitulación antes de continuar

En las situaciones de aula analizadas en la primera clase del módulo, observamos el profundo involucramiento intelectual y afectivo de las y los estudiantes en relación con el estudio de la problemática. Notamos los avances en la construcción de explicaciones desde sus ideas iniciales sobre las matanzas como causa principal de la catástrofe demográfica hacia el reconocimiento de una diversidad de factores y, en particular, del peso de las enfermedades.

Los intercambios y las lecturas sostenidas promovieron reflexiones, preguntas y relaciones que dan cuenta de una reconstrucción de la situación histórica “más allá” de la información que presenta el texto de Luchilo. En el curso de la clase, las y los estudiantes comienzan a elaborar una trama explicativa que va articulando algunos factores no vinculados de modo expreso en el texto leído. Esta trama no incluye relaciones entre las enfermedades y otros desencadenantes, relaciones que tampoco se despliegan en el planteo del autor. Sin embargo, las y los alumnos se plantean problemas

y elaboran preguntas que dan cuenta de que la explicación meramente biológica de la propagación de las enfermedades les resulta inconsistente.

Veamos qué ocurre en la lectura del nuevo texto que presenta diversas explicaciones sobre la catástrofe demográfica y desarrolla articulaciones entre las enfermedades y otros factores.

Lectura compartida de *La propagación de las enfermedades*



Los fragmentos de registros de clase y los análisis que compartiremos a continuación han sido recuperados –y en parte reelaborados– de resultados publicados en las siguientes producciones del equipo:

- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olguín, A. (2009).
- Lerner, D.; Larramendy, A. y Benchimol, K. (2010).

En el aula...

El maestro presenta el texto señalando que este profundiza sobre el papel de las enfermedades como factor del descenso de la población aborígen y agrega: “[...] sería bueno que ustedes pudieran rastrear en el texto qué es lo que nos aporta a todo lo que venimos charlando”. Propone al grupo leer en silencio. Cuando las y los alumnos van terminando, los invita a conversar sobre el texto con sus compañeros cercanos.

Intercambios en pequeños grupos luego de la primera lectura: aproximaciones diversas de las chicas y los chicos

Desde la primera lectura, varios alumnos logran reconstruir relaciones planteadas por las autoras entre las enfermedades y otros factores, e incluso algunos registran que están en juego diferentes voces, diferentes formas de considerar el papel de las enfermedades. Esto es lo que ocurre en un grupito, cuyos integrantes comentan el texto inmediatamente después de haberlo leído:



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

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

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

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

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

Agustín: Claro, no.

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

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

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

Lola: No solo se murieron por enfermedades.

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

Hasta aquí, pueden apreciarse algunas diferencias en lo que parecen entender los chicos y chicas que participan en esta conversación: en tanto que Oriana insiste en subrayar lo que ya sabía –la importancia de las enfermedades como factor aislado–, Agustín comienza a yuxtaponer (todavía sin relacionarlas) las condiciones económicas y las enfermedades. Lola –quien señala que las enfermedades no eran el único factor en juego, pero no explicita cómo se relaciona con los otros– es sensible a la existencia en el texto de diferentes voces (“algunos decían...”), aunque todavía no está claro si las considera como portadoras de diferentes explicaciones. El intercambio continúa así:



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

Agustín: También que no tenían defensas.

Lola: Pero físicamente... Con eso se morían... se morían personalmente, como...

Agustín: Psicológicamente.

Lola: Había traslados, se llevaban a los jóvenes...

Agustín: Lejos.

Lola: No podían tener bebés...

[...] [Hablan varios a la vez]

Oriana?: Lo más importante para que se murieran fueron las enfermedades...

Agustín: ...las enfermedades, las guerras, y que se morían porque no tenían defensas contra eso y psicológicamente tampoco tenían...

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

Agustín: Exactamente. Y los obligaron a hacer trabajos...

Joaquín: Claro, los hacían trabajar mucho y las enfermedades, así, es como que...

Agustín: Los explotaban.

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

Agustín: Y también los alejaban de sus familias, a los jóvenes.

Lola: Es distinto que [no se entiende] una enfermedad que a una persona que está mal, así...

Joaquín?: No come, trabaja todo el tiempo, lleva cosas pesadas...

Lola: Claro, o sea: no los alimentaban y, encima, por razones que tenían que ver con lo psicológico, entonces esas enfermedades las recibían como... ya estaban deteriorados.

Nota: El signo de interrogación (?) al final de algunos de los nombres indica que se estima que se trata del alumno en cuestión.

No hay duda ya de que Lola ha reconstruido los aportes fundamentales del nuevo texto. En efecto, ella distingue dos explicaciones: la de los que “decían que se murieron por enfermedades biológicas” y la de “una persona acá que decía que no solo se murieron por las enfermedades [...] sino porque las condiciones en que estaban les hacían recibir esas enfermedades peor todavía”. Al distinguirlas y

enunciarlas, pone en evidencia al mismo tiempo su comprensión del entramado de factores que explica la propagación de las enfermedades. Sus compañeros, que aún no reconocen que el texto presenta diferentes explicaciones, han realizado aproximaciones diferentes: aunque Agustín recuerda más de una vez el componente biológico (“no tenían defensas”) y enuncia factores yuxtaponiéndolos más que entrelazándolos, parece comprender las afirmaciones de Lola mejor que Oriana, para quien las enfermedades siguen siendo un factor independiente. También Joaquín enumera diferentes desencadenantes, en su relato vívido de la situación histórica (“no come, trabaja todo el tiempo, lleva cosas pesadas”).

Veamos qué ocurre con otro de los grupos:



Lucía: Las enfermedades fueron la principal [...] y dentro de las enfermedades, entendés como que ellos, por lo que entendí, se dejaban enfermar... al estar...

Marco: Psicológicamente como que...

Lucía: Psicológicamente, socialmente, psicológicamente... al no tener trabajo, no tener comida, al no tener nada...

Marco: Sí...

Lucía: Estaban cansados de trabajar tanto...

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

Lucía: También dice que, en parte, como hay en Centroamérica, había como muchos territorios pantanosos que ayudaron a...

Marco: En México, en todo Centroamérica. [...]

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

Marcos: La dejaron los europeos.

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

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

La primera lectura del texto ha permitido también a estos chicos aproximarse a comprender que las enfermedades no son independientes de otros factores: las relacionan, por una parte, con aspectos psicológicos –vinculados a su vez con las carencias sufridas, con la explotación– y, por otra parte, con las condiciones del medio natural que habitaban los aborígenes. El papel de la interacción entre pares se hace notar en este caso: es Lucía quien introduce estas interrelaciones –las ha comprendido al leer por primera vez el texto– y Marco, que al comienzo se limitaba a enumerar factores, parece comprenderlas y asumirlas apenas son enunciadas por su compañera. La sintonía entre ellos vuelve a evidenciarse cuando, al final del fragmento citado, refutan la idea de que “la epidemia vino de la nada” y argumentan al unísono apoyándose en la relación entre las enfermedades y las condiciones de vida a las que estaban sometidos los aborígenes.

Si bien no hay indicios claros de que los integrantes de este grupo registren la existencia de distintas explicaciones, cabe señalar que Marco, inmediatamente después de establecer una relación entre el cansancio de los aborígenes y las enfermedades (“entonces se enfermaban más rápido”), introduce la voz de un autor citado en el texto según el cual las epidemias no son solo un fenómeno natural. Es un avance interesante: comienza a concebir diferentes maneras de pensar la cuestión.

Por último, citaremos a un grupo cuyas integrantes –Clara y Sibila– no encuentran ninguna diferencia entre el texto que acaban de leer y el leído anteriormente. Este es el diálogo que se produce cuando el maestro se acerca a ellas:



Docente: ¿Qué fue lo que pensaron?

A1: Lo de las enfermedades [...]

A2: Que pareció que hayan, eh, que hayan muerto por enfermedades, y creían que los habían muerto porque los habían matado. Yo creo que las enfermedades también fueron por no matarlos, pero no a propósito sino... [no se entiende].

Docente: ¿Y pudieron profundizar un poquito más sobre el papel de las enfermedades? Porque digamos, el texto habla más que nada sobre eso. ¿Qué pudieron ver en el texto?

A1: Que los indígenas no tenían defensas biológicas... [hay mucho bullicio]... inmunológicas.

A2: Si las enfermedades que había en América, es como que los que vinieron a América [trajeron] distintas enfermedades de España y no tenían anticuerpos.

Docente: Y de este texto, porque esto es más o menos lo que habíamos charlado nosotros. De este texto con respecto a eso ¿encontraron algo más, algo que sume a esta situación?

A1: Yo creo que todo el tiempo decía lo mismo.

Clara y Sibila no avanzan respecto de lo ya aprendido a partir de la lectura del texto de Luchilo: se centran en las enfermedades, considerándolas como factor aislado, y hacen referencia a algunas discusiones de las clases anteriores (el peso relativo de las matanzas y la intencionalidad de los conquistadores en la transmisión de enfermedades). A pesar de los intentos realizados por el maestro –cuyas preguntas sugieren que ellas deberían haber encontrado en el texto algo nuevo con respecto a lo que ya sabían acerca de las enfermedades–, ellas continúan atribuyendo la propagación de las enfermedades únicamente a la ausencia de defensas biológicas.

Los intercambios citados constituyen una muestra evidente de la diversidad de interpretaciones que aparecen en un grado cuando se lee un texto. En tanto que algunos estudiantes lograron reconstruir los aspectos esenciales a los que se apuntaba al introducir el nuevo texto, otras/os detectaron algunas novedades pero sin llegar a comprender la relación entre las enfermedades y las condiciones sociales en que vivían los aborígenes ni a intuir la existencia de distintas explicaciones, y otros asimilaron completamente el texto nuevo a lo ya sabido, sin reconocer sus aportes.

Los diálogos registrados en las situaciones de intercambio en pequeños grupos permiten, por otro lado, pensar que la inmersión previa en el tema permitió a los y las alumnas abordar un texto difícil, que muchos de ellos y ellas pudieron captar algunas de las ideas centrales expresadas por las autoras y aproximarse a la elaboración de una explicación más adecuada para dar cuenta de la complejidad de la situación histórica estudiada. De todos modos, habrá que seguir trabajando para lograr que circulen en la clase los conocimientos que algunos alumnos y alumnas pudieron elaborar a partir de la primera interacción con el texto y con sus compañeros y compañeras.

Avances en la situación de puesta en común: reconstrucción de un entramado causal complejo

El maestro retoma el trabajo con la clase total pidiendo a las y los estudiantes que comenten lo que han discutido en los pequeños grupos sobre los aportes del texto para entender el papel de las enfermedades. Los dos niños que intervienen al comienzo enumeran factores aislados sin establecer relaciones entre ellos, pero otra intervención ayudará a enriquecer la comprensión:



Agustín: Por ejemplo, acá dice que además de las enfermedades, que no podían combatirlas porque no tenían... eh, los anticuerpos, se morían por causas que... Por ejemplo, los hacían trabajar... muy duramente, ... no les daban bien de comer y los obligaban a trabajar, y se morían también por cuestiones psicológicas...

Marco: Se suicidaban.

Agustín: Por guerras, se suicidaban y... después... sí, eso, más o menos, dice...

Maestro: A ver, seguimos con el grupo. ¿Lola?

Lola: También hablamos de lo que estaba diciendo Agustín [...] Después había una persona que opinaba que era todo una cuestión de... como de... biológica, que... bueno, ellos traían enfermedades y los demás se enfermaban porque... decían... cómo era... eh, que ellos [los indígenas], los hacían trabajar y todo, estaban mal, ellos, y, más las enfermedades, tenían... no los alimentaban bien y los explotaban muchísimo y, más las enfermedades... Era como que las recibían en un estado... no el común, sino... estaban como deteriorados y esas enfermedades les hacían peor, entonces se enfermaban más fácil y se morían más fácil también.

Maestro: A ver, un momento, esta idea que está diciendo Lola, ¿la escucharon todos? ¿Que ellos recibían las enfermedades como en un estado deteriorado por las condiciones de trabajo, por todo lo que estaban diciendo?

La intervención de Lola, retomada –y valorizada– por el maestro, será el punto de partida de nuevas reflexiones que permitirán difundir en la clase la reconstrucción del entramado causal. Como ya lo había hecho en su grupito, ella hace notar que en el texto se mencionan opiniones de personas (posiciones de historiadores) y explicita relaciones entre enfermedades y condiciones de vida,

aproximándose a la consideración del carácter social de las enfermedades. Poco después, la conversación avanza de este modo:



Lola: Se morían por las enfermedades por cómo ellos recibían las enfermedades.

Agustín: Lo más importante eran las enfermedades, pero también... era también cómo las recibían, las enfermedades. [...]

Oriana: Era diferente que un hombre lo reciba así re-sano y en cambio que lo reciba en malas cond..., eh, que lo reciba trabajando muchas horas, eh, desgastado, sin ganas de vivir, así... mal alimentado.

Agustín: Claro, Lola recién dijo, cuando estábamos charlando, Lola dio un ejemplo: que si Oriana recibe una enfermedad la va a recibir diferente que un indígena que está trabajando duramente en las minas y que no se alimenta bien y todo eso.

Agustín –que en el pequeño grupo parecía comprender a Lola, pero seguía yuxtaponiendo factores– comienza a apropiarse de los argumentos de su compañera y reutiliza un ejemplo que ella había dado antes para esclarecer la cuestión. A partir de los señalamientos de Lola y Agustín, Oriana se une a los que señalan el origen social de la propagación de las enfermedades.

La discusión sobre la interrelación entre factores continúa y algunos alumnos comienzan a tomar conciencia de la existencia de diferentes explicaciones. Por ejemplo, Joaquín, después de enumerar factores haciendo énfasis en las condiciones de trabajo, la escasa alimentación y la angustia generada por todo esto, señala:



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, o sea: que era por las enfermedades, pero...

Lola: Dentro de las enfermedades también es como que se dividían: se morían por las enfermedades o por cómo ellos recibían las enfermedades.

Aunque aún no la exprese claramente, Joaquín intuye la diferencia entre la explicación centrada en lo biológico y la que incluye el carácter social de las enfermedades. Su señalamiento es el primero referido a la cuestión: el maestro no ha hecho todavía ninguna pregunta acerca de la diferencia entre

explicaciones y ningún chico la ha mencionado en la puesta en común. La reflexión de Joaquín se produce inmediatamente después de que el docente, con la intención de profundizar la comprensión acerca del entramado multicausal, llama la atención de los chicos y chicas sobre el fragmento del texto en el que se cita a Todorov –“en lo que habla el especialista”, dice Lucía para identificar esa parte– y luego, lo relee. Se trata del fragmento que comienza: “También otros autores explican que...”. Quizá esta mención de los historiadores, explícita en el texto y resaltada por el maestro y por una compañera, haya contribuido a suscitar la reflexión de Joaquín. Además, él opone lo sostenido en el texto que se está discutiendo (“acá te dice”, “lo que te quiere decir acá”) y lo señalado en el leído anteriormente (“en el otro texto también te decía...”), oposición que será profundizada poco después por Lola:



Lola: ¿Pero todo esto en el primer texto lo incluirían nada más en las enfermedades? Viste que decía, por ejemplo, que muchos los mataron, otros... y ahí decía, pero principalmente por las enfermedades.

Docente: ¿Y vos qué preguntas? ¿Si todas estas cosas las incluiría...?

Lola: Todo esto... ¿Todo esto sería las enfermedades, en el primer párrafo... [se corrige] ...el primer texto? [Se refiere a *Los vencidos*]

Docente: Bueno, lo podemos pensar eso, ¿no? Podemos ver después cuál sería la relación entre este texto, cómo lo explica, y cómo lo explica el otro texto.

Lola: Si no, es como que, como que mentían, porque decían “enfermedades” y... el otro texto como que... y en realidad no era así. No sé cómo decirlo, pero... decían las enfermedades porque era como lo que mejor quedaba... Era... como las enfermedades ellos no lo hacían a propósito, bueno, estaban enfermos y los contagiaban... Pero en realidad no eran las enfermedades.

Docente: A ver, quiero que volvamos a esto que está diciendo Lola, con esta pregunta de si era a propósito, si los españoles tenían la intención de traer las enfermedades, si tuvieron la culpa... ¿Qué les parece que este texto nos aclara sobre esa situación?...

Marco: Que decía eso, que no fue un fenómeno natural lo de las epidemias, pero...

Las observaciones de Lola constituyen una verdadera interpelación al texto de Luchilo, a quien parece

atribuir la intención de ocultar la estrecha vinculación entre enfermedades y condiciones sociales para disimular la responsabilidad de los conquistadores en la propagación de enfermedades. Lola va más allá de lo señalado por Joaquín, ya que no solo marca la diferencia entre lo que dicen los textos, sino que hipotetiza sobre las intenciones de uno de los autores (recordemos que durante el intercambio en el pequeño grupo Lola ya había dicho: “Algunos decían que se morían [...] por las enfermedades. Y era mentira, porque se murieron también por las condiciones de trabajo”). En ambos casos, la posibilidad de leer dos textos sucesivos y de compararlos parece haber sido decisiva para posibilitar la reflexión sobre las diferentes explicaciones antes de que el maestro la planteara.

Las interacciones con el docente y entre los niños y niñas posibilitan así, a lo largo de la puesta en común, que sean cada vez más los estudiantes que reconstruyen el entramado de factores al que se apunta, que este se constituya en objeto de reflexión para todas/os –aunque las interrelaciones establecidas no sean siempre ajustadas a la situación histórica estudiada– y que algunas/os alumnas/os comiencen a reflexionar por iniciativa propia sobre la existencia de diferentes posturas. Analizaremos, a continuación, lo que sucede cuando el maestro propone explícitamente esta reflexión.

Relectura y discusión compartidas: las diferentes explicaciones

En la clase siguiente, el maestro propone que releen *La propagación de las enfermedades*, esta vez con la consigna de buscar las “distintas explicaciones y qué tienen de diferente”. De este modo, pretende instaurar una nueva mirada analítica sobre el tema en estudio: ya no se trata de leer para comprender por qué las enfermedades causaron tantas muertes, sino de recortar diferentes posturas sobre el modo de concebir las enfermedades y explicitar sus diferencias. Los datos registrados tanto durante la presentación de la consigna como durante la recorrida que hace el maestro por los grupos dan cuenta de que varios estudiantes quedan desconcertados ante la propuesta:



Marco: ¿No lo habíamos hablado la otra clase?

Maestro: ¿Vimos las distintas explicaciones?

Marco: Que había menos número de los nacimientos, por las enfermedades, no sé, ¿no era eso?

Otros chicos y chicas intervienen haciendo preguntas similares:

Amanda: ¿Explicaciones a qué?

Guido: ¿Puede ser lo de [lee] *“la viruela, el sarampión, la gripe y la tifus...”*?

Oriana: ¿Qué tenemos que encontrar en el texto?

Ana: ¿Qué tenés que buscar? ¿La disminución de la población...?

Estos niños y niñas piensan que el maestro está reiterando la consigna de la clase anterior, dado que no reconocen el nuevo nivel de análisis propuesto. Pareciera que la existencia de distintas reconstrucciones de un proceso histórico no es consistente con sus marcos interpretativos, específicamente, con sus representaciones sobre la historia. En su recorrida por los grupos, el docente constata que se encuentra frente a un problema generalizado. Retoma entonces el trabajo colectivo que inicia leyendo y explicando los tres primeros párrafos del texto, y haciendo acotaciones para remarcar la presencia de voces de diferentes especialistas:



Docente: Fíjense que ahí dice: *“Sin embargo [...], no todos explican del mismo modo por qué [las enfermedades] arrasaron con un número tan elevado de vidas y produjeron una brusca disminución de la población nativa.”* Acá es donde quiero que pongamos el acento hoy. Dice *“no todos explican del mismo modo”* cómo esas enfermedades hicieron para terminar con la vida de tantos indígenas. [...] Entonces, ...quiero que ustedes, al leer el texto, busquen cómo se explica esto, porque hay distintas formas de explicarlo, ¿se entiende ahora un poco más hacia dónde apunta la pregunta? [pausa] Fíjense, a partir de acá, en la lectura, si encuentran diferencias entre la forma en que lo explican... sobre todo los que hablan sobre esto, que son los historiadores, los especialistas, ¿sí?, ...cómo explican este papel que jugaron las enfermedades. ¿Se entiende un poco más, ahí, la consigna?

El maestro remarca así aspectos hasta ahora ignorados del texto que remiten al nivel de análisis que busca instaurar.



¿Contribuyó esta intervención para que los alumnos y las alumnas avanzaran en la diferenciación entre posturas?

Los datos que pudimos registrar durante la lectura que sigue a la especificación de la consigna son heterogéneos. Algunos grupos continúan centrados en la reconstrucción del entramado de factores que explican la propagación de las enfermedades. Otras/os avanzan en la conceptualización de las diferentes posturas, como Irina y Marisol:



Irina?: Para mí es como que acá dice, primero, que lo más importante fueron las enfermedades. La cosa es que hay muchos historiadores y unos [¿dicen?] porque no tenían barreras inmunes, otro también porque no tenían barreras inmunes y los españoles los hacían trabajar tanto que ya no... por el esfuerzo del trabajo, porque no comían y todo eso... Hay diferentes posturas sobre las enfermedades.

Marisol?: Sí, por eso, o sea, algunos piensan que es por una cosa y otros piensan que es por otra. O sea: todos coinciden en que es por las enfermedades...

Irina?: Pero también tipo existen diferentes modos de explicar por qué las enfermedades fueron lo central.

Aunque no despliegan el contenido de las diferentes explicaciones, las alumnas distinguen coincidencias y diferencias entre ellas. Irina parece entender que la segunda explicación amplía o incluye a la primera. Marisol aclarará mejor sus ideas cuando intervenga en la puesta en común.

Recapitulando, ¿en qué avanzaron los y las alumnas? La relectura del texto ha permitido a todas/os seguir aprendiendo: para algunas/os, ha sido una oportunidad de avanzar en la comprensión de las relaciones entre las enfermedades y las condiciones sociales; para otras/os, fue una instancia que permitió comenzar a diferenciar las explicaciones o de avanzar en su conceptualización.

Al circular en la clase interactuando con los grupitos, el maestro se da cuenta de que muchos estudiantes siguen sin considerar el análisis de las diferentes posturas y decide centralizar la

discusión. Relee entonces un párrafo del texto en el que se enfatiza tanto la coincidencia como la discrepancia entre las explicaciones e incita a comentarlo.

Interviene enseguida Marisol, señalando: “Además, es como que cada... historiador, se podría decir, cada... investigador, no sé, tiene una idea diferente de cómo las enfermedades... Porque unos dicen que también fueron las enfermedades, pero también estas enfermedades se propagaron porque no podían comer,... trabajaban mucho... otros dicen que fue además porque no tenían barreras biológicas...”. Se aproxima así al contenido de las dos explicaciones –en tanto que antes, en su grupito, solo había marcado la existencia de diferencias y coincidencias (“algunos piensan que es por una cosa y otros piensan que es por otra. O sea: todos coinciden en que es por las enfermedades”)–.

Más tarde, para contribuir a la reconstrucción de las explicaciones, Marco lee a sus compañeras/os el fragmento del texto referido al complejo “trabajo-dieta-epidemia”, mencionando al historiador que elabora este concepto. Y el docente retoma la cuestión:



Docente: Quiero que pensemos un poco esta idea que trae este historiador que se llama Rafael Mellafe, que dice que era a causa de este complejo entre el trabajo, dieta y epidemia. [...] ¿Cómo podríamos pensar una explicación a partir de esto?

Marco: Trabajo, dieta... ¿que qué era eso?, ¿qué significaba? El trabajo, los hacían trabajar mucho, los explotaban... estaban cansados.

Oriana: Y dieta quizás porque...

Marco: Dieta, era porque no los alimentaban bien, mala alimentación que tenían, o sea, no comían. Y epidemia...

Agustín: Y epidemia por las enfermedades, supongo.

Marco: Por todas las enfermedades que tenían y se contagiaban fácil porque eran vulnerables.

Agustín: Y entonces el conjunto de todo eso, eh, les provocaba a algunos la muerte. [...]

Marisol: Es como lo que dice Agustín, es como que no era nada más uno... No era nada más uno solo. Era como que el conjunto de todo... el mal trabajo, el no comer y que ya se

estaban propagando las enfermedades, hicieron que muriera tanta gente [...] Es como que eso hizo que fueran más, todo eso, no solo....

Irina: No es que las cosas estaban separadas. En realidad, era todo. Porque dice “las enfermedades”, pero las enfermedades porque estaban en esas condiciones.

Agustín: Claro. No era tipo por un lado las enfermedades, por otro lado, era que no comían bien y por otro lado era que trabajaban.

Alumna: Era todo junto.

Agustín: Es como... el conjunto que generaba... generaba la muerte.

Los niños y niñas comienzan aludiendo a cada uno de los términos por separado –trabajo, dieta, epidemia– pero muy pronto los entrelazan. Se evidencia así, a lo largo del diálogo, que todas/os los participantes están apropiándose de la idea de “complejo”: “el conjunto de todo eso les provocaba a algunos la muerte” –dice Agustín–, Marisol e Irina adhieren a esta idea, la despliegan y la enfatizan. En este caso, el esclarecimiento del entramado de factores naturales y sociales y el reconocimiento de que este es un enfoque que corresponde a la posición de un historiador se ponen de manifiesto simultáneamente. El avance en la comprensión del entramado de factores parece ser una condición necesaria para que sea posible diferenciar esta explicación de la que apela solo a factores biológicos.

Una vez que la explicación multicausal de la propagación de las enfermedades está difundida en la clase, el maestro pregunta: “¿Les parece que en el texto también aparece otro tipo de explicación que no tiene en cuenta estas cosas?”. Algunos chicos responden negativamente, como Marco que afirma: “No, o sea: todos más o menos piensan cosas parecidas, como lo del trabajo, mala alimentación, y el desgaste [sic] vital...”. Otros hacen un intento de establecer la diferencia, como Amanda: “Claro, pero hay unos que dicen que las enfermedades es lo principal, pero hay otros que piensan que el trabajo y la epidemia... es también lo más importante”. Es entonces cuando el docente incorpora un nuevo texto:



Docente: Les quiero leer una explicación que aparece en un [manual de Ciencias Sociales para 8º año](#), que es de la Editorial Puerto de Palos. Les quiero leer esta forma de explicar y quiero que veamos si se parece o no se parece a la forma de explicar que ustedes estaban diciendo recién. Escuchen lo que dice (lee): “*Entre las causas del descenso poblacional se*

destacan las biológicas. Los europeos y los esclavos africanos trajeron enfermedades desconocidas por los americanos, como la gripe, la viruela, las paperas, la sífilis y el sarampión. La ausencia de barreras inmunológicas provocó la muerte de decenas de miles de personas en el lapso de unos pocos años [...]". A ver: esta explicación que yo acabo de leer recién –y que ustedes... algunos dijeron ‘Ah, esto aparecía en el texto’–, ¿es la misma forma de explicar que como explicaron recién ustedes cuando leían la visión de Todorov, la visión de Mellafe...?

Aunque al principio los chicos y chicas no parecen ver la diferencia, pronto se hace observable:



Irina: O sea, como que no tenían barreras inmunológicas y todo eso. Pero no está diciendo que aparte era porque estaban cansados, porque... trabajaban mucho...

Marco: Ah, sí, dice... como que solo era...

Irina: Nada más dice como que era porque no... no tenían defensas.

Maia: Nada más dice la parte de las enfermedades.

Marco: No dice... Él no piensa que... porque estaban cansados...

Irina: Que las enfermedades también se propagaron más porque, bueno, estaban cansados, y... Él explica... sería como una parte, pero no todo.

Marco: Como que otros... piensan que se enfermaban más fácil... por las condiciones en las que estaban, cansados, que no tenían ganas de vivir... que estaban mal alimentados...

El docente recapitula “pasando en limpio” las dos explicaciones y cierra la discusión señalando:



Docente: Es distinto suponer que son solamente las cuestiones biológicas las que determinaron ese gran descenso de la población a, como plantean Todorov y Mellafe, otras condiciones que también generaron, digamos, que las enfermedades pudieran expandirse tanto. Me parece interesante ver eso también en el texto: que hay como diferentes visiones y diferentes posiciones entre la

gente que investiga y escribe sobre esto... y que de hecho hasta el día de hoy todavía hay diferentes versiones, diferentes posiciones y siguen contraponiéndose y debatiendo.

De este modo, queda subrayado el carácter polémico del tema en estudio que había sido planteado al comenzar la secuencia. En este momento seguramente los alumnos y alumnas pueden comprender mucho mejor su sentido (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2009).

Construcción de conocimiento social e histórico en prácticas de lectura compartida

En los fragmentos de trabajo en el aula que compartimos pudimos observar cómo las y los alumnos se involucran intelectual y afectivamente en la reconstrucción de la problemática histórica. Las chicas y los chicos construyen representaciones sobre el mundo social representado en los textos: se imaginan a los actores sociales, las situaciones que viven, las intenciones de sus actos, los problemas que atraviesan... Se conmueven ante la injusticia y el sufrimiento y asumen posiciones personales frente a ellos: cuestionan, defienden, denuncian, alegan. Lo hacen en diálogo con las ideas de las/os autoras/es y de sus compañeras/os en el marco de intercambios sostenidos guiados por el maestro. Más específicamente, analizamos los modos en que las y los estudiantes avanzan, con distintos ritmos y alcances, en la reconstrucción de un entramado causal complejo desplegado en el texto para explicar la caída poblacional durante la conquista. También observamos que, progresivamente, más alumnas/os se aproximan a reconstruir las diferentes explicaciones que distintos historiadores sostienen acerca de este proceso.

Hemos visto que, desde un comienzo, algunos alumnos y alumnas comprenden las dos cuestiones en juego, en tanto que otros –la mayoría– se centran en la primera de ellas y solo progresivamente van aproximándose a reconstruir el conjunto del tema planteado (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2009). Esto se logra a través del intercambio con las/os compañeras/os, de las sucesivas relecturas del texto y de la intervención sostenida del maestro, quien busca diferentes modos de acercar a las/os estudiantes a reflexionar acerca de aspectos vinculados con la naturaleza del conocimiento histórico –la

coexistencia de explicaciones diferentes— muy poco frecuentes en tradiciones escolares basadas en una visión objetivista de la historia.



“Muchas veces perdura la idea de que los chicos tienen que leer solos ‘desde el vamos’ para convertirse en lectores autónomos. Para nosotros, en cambio, la autonomía en la lectura se construye progresivamente participando en prácticas compartidas en las que el docente interviene intensamente acompañando y ayudando a los chicos a leer y a aprender historia al mismo tiempo. Los textos de sociales en general son complejos para los alumnos porque para comprenderlos hace falta mucho conocimiento que los chicos no tienen. Por eso necesitan mucho acompañamiento, mucho apoyo.” (Aisenberg, 2018)

En la primera clase señalamos que las prácticas en las que participan las y los estudiantes influyen fuertemente en sus aprendizajes. Esto se debe a que la construcción de conocimiento social en la escuela es un proceso al mismo tiempo individual y social: lo que cada alumna/o aprende depende del trabajo intelectual que despliega en su participación en prácticas cuyas características “marcan” su proceso constructivo (Aisenberg, 2017).



¿Cuáles fueron las características y condiciones de las prácticas áulicas que contribuyeron al avance de los y las estudiantes en la reconstrucción de un entramado causal complejo y en el reconocimiento de las distintas explicaciones?

El trabajo colaborativo entre investigadoras/es y docentes nos ha permitido caracterizar este tipo de práctica.



“Es una práctica en la cual el docente guía un trabajo colectivo cuya finalidad —claramente explicitada a lxs alumnxs— es el estudio de una temática o problemática histórica determinada. La práctica consiste en la reconstrucción compartida de las situaciones históricas presentadas en uno o varios textos. Nos referimos a una práctica social en el

aula en la cual se van entrelazando momentos de lectura propiamente dicha con momentos de intercambio colectivo o en pequeños grupos y de explicaciones del docente para **pensar juntos** en la situación histórica tomando aportes de los textos”. (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2020).

“Los alumnos piensan la situación histórica con ayuda del texto. Toman del texto lo que les sirve para construir una representación, y también toman distancia del texto” porque están centrados en reconstruir el mundo histórico al cual el texto se refiere. “La lectura *transporta* a los alumnos a ese mundo ausente, que es en lo que están pensando, es su objeto de conocimiento”. (Aisenberg, 2016).

Nota: La negrita es nuestra, la cursiva es de la autora.

En el marco de la enseñanza de la historia y en función de las relaciones entre lectura y aprendizaje escolar de la historia a las que acabamos de hacer referencia, Aisenberg (2016) propone una denominación que considera más precisa para el tipo de trabajo constructivo que despliegan las/os estudiantes: “**práctica compartida de lectura y construcción de representaciones históricas**”. Esta denominación apunta a especificar que el trabajo constructivo no se agota en la lectura en sí misma: es una práctica de **pensar juntos** las situaciones históricas en la que el trabajo constructivo se entrelaza con la lectura, que queda integrada en él (Aisenberg, 2016).

Para finalizar señalamos que las prácticas de lectura compartida se desarrollaron en el marco de condiciones didácticas que se mostraron fecundas en nuestros trabajos anteriores y que pueden sintetizarse así:

- *Sostener durante varias clases un intenso trabajo de lectura y discusión sobre diferentes textos referidos al mismo tema, planteando consignas abiertas y globales y alentando a consultar los textos con diferentes propósitos*, de tal modo que las/os estudiantes puedan involucrarse en el hecho histórico estudiado y conocer diferentes perspectivas acerca de él (Lerner *et. al.*, 1997; Lerner, 2001; Aisenberg, 2005; Torres, 2008; Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olguín, 2009).
- *Articular la lectura individual, la discusión de lo leído en pequeños grupos y la puesta en común* para ir entramando las interpretaciones personales, la interacción con las/os compañeras/os y los aportes que realiza la/el docente dirigidos a ampliar y profundizar la comprensión, cuando considera que es necesario aportar conocimientos de los que los chicos y chicas aún

no disponen y que son imprescindibles para interpretar el texto (Lerner, 2002; Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2020).



“Al asegurar estas condiciones, se hace posible que los alumnos realicen aproximaciones sucesivas al tema estudiado: re-visitan los contenidos al releer un mismo texto a partir de interrogantes diferentes, vuelven a reflexionar sobre ellos a medida que van elaborando nuevos conocimientos en el curso de la discusión, conocen otras caras de la cuestión al leer otros textos y pueden así establecer nuevas relaciones... De este modo, la lectura y la discusión sostenidas de diferentes textos permiten hacer observables para los alumnos aspectos del tema que antes habían permanecido ocultos. Permiten también que circulen en la clase conocimientos que al comienzo son elaborados sólo por algunos alumnos y que, progresivamente, se van volviendo **patrimonio de todos**. En este sentido, son condiciones que permiten **atender a la diversidad**”. (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010).

Nota: La negrita es nuestra.

El Material de lectura de la clase (así como el indicado para la clase 1) les permitirá profundizar la caracterización de las *prácticas compartidas de lectura y construcción de representaciones históricas*. Con el mismo propósito, las y los invitamos a escuchar un fragmento de una entrevista realizada por Adriana Villa a Alina Larramendy para el programa radial Sintonía Educar (desde el minuto 13:15). En el segmento indicado, la especialista caracteriza las prácticas que venimos analizando.



Entrevista “Investigar en las aulas: lecturas compartidas en clases de historia.” Programa emitido el 17/04/2021.

INVESTIGAR EN EL AULA: LECTURAS COMPARTIDAS EN CLASES DE HISTORIA



Enlace: <https://youtu.be/XbHoT-WrGMs?t=795>.

Una referencia bibliográfica vinculada con el primer ciclo

Nuestra investigación colaborativa ha centrado sus indagaciones en el segundo ciclo de la escuela primaria, así como ha realizado algunos estudios de caso de proyectos de enseñanza en la escuela secundaria. Sin embargo, el primer proyecto que estudiamos puede dar algunas pistas para pensar prácticas de lectura compartida en el primer ciclo. Nos referimos a una investigación que tomó como tema de enseñanza la sociedad guaraní, que remite a contenidos que suelen ser abordados hacia el final del primer ciclo y/o inicios del segundo.

La propuesta de contenidos se centra en las formas de vida de los mbyá, uno de los grupos guaraníes, en los siglos XVIII y XIX. Despliega aspectos de la vida cotidiana de este pueblo y de los principios que rigen su organización social. Es decir, propone una mirada sobre mundos sociales del pasado característica del primer ciclo. Por esta razón, para quienes trabajan o están interesados en vincular los contenidos de este módulo con los inicios de la escolaridad primaria, sugerimos la lectura del artículo “Aprender historia en prácticas de lectura compartida”, de Beatriz Aisenberg (2015) citado en la bibliografía de referencia.

En este artículo la autora conceptualiza las prácticas de lectura compartida y presenta escenas del trabajo en el aula desarrolladas en un 4° grado sobre la temática mencionada. Pensamos que su lectura puede promover un acercamiento a prácticas de lectura más próximas a las características del trabajo en el primer ciclo, así como los fragmentos de registros de clase pueden resultar ilustrativos del tipo de reconstrucciones que realizan chicas y chicos más pequeños.

Dejamos aquí la referencia bibliográfica y el link de acceso:

Aisenberg, B. (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Capítulo 3. Martinho, M. H. & Melo, M. do Céu de (Eds.): LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática. Coleção: Edições E-books. Edição: Centro de Investigação em Educação (CIE). Universidade do Minho, Portugal. Pág.55-83.

Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40287> (hacer clic en Fichero, ebookLiDEs.pdf)

Actividad: foro



En esta segunda clase caracterizamos **prácticas compartidas de lectura y construcción de representaciones históricas** que contribuyen a que las y los estudiantes aprendan historia al leer. También conceptualizamos las **condiciones didácticas** en las que estas prácticas se desarrollan en el aula.

A medida que avancen en la lectura, las y los invitamos a participar en el **Foro de la Clase 2** para compartir sus preguntas, dudas y comentarios o para intervenir a partir de los planteos de el/la tutor/a.

Más adelante, a partir de lo intercambiado y lo planteado por los autores de la clase y la bibliografía (ver Material de lectura), les propondremos participar en el mismo Foro para:

- Fundamentar **por qué estas condiciones y este tipo de prácticas contribuyen a la construcción de conocimiento social e histórico en la escuela**. Para ello, tomar en cuenta el trabajo intelectual que las y los alumnos despliegan en el marco de dichas prácticas.

Material de lectura

- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Azparren, M.; Conde, J. M.; Finocchietto, L.; Larramendy, A.; Lewkowicz, M.; Murujosa, A. y Torres, M. (2020). Prácticas en el aula que favorecen la construcción de conocimiento histórico. Capítulo 5 [págs. 93 a 97]. En *La resistencia indígena*

a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica.
Colección Cuadernos de Educadores del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Revista especializada, ISSN 2618-5377. Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-ind%C3%ADgena-la-conquista-espa%C3%B1ola-como-tema-de-ense%C3%B1anza>

Bibliografía de referencia

- Aisenberg, B. (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Capítulo 3. Martinho, M. H. & Melo, M. do Céu de (Eds.): LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática. Coleção: Edições E-books. Edição: Centro de Investigação em Educação (CIEd). Universidade do Minho, Portugal. Pág.55-83.
Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40287>.
- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación* Año 16 - N.º 21. Pág. 4- 11.
Facultad de Cs. Humanas, UNRC. Disponible en:
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/438>
- Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos de Ciencias Sociales en la escuela. *Revista 12ntes. Para el día a día en la escuela*. N.º 43. Ciudad de Buenos Aires: 12ntes.
- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olgún, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. En *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 7, A.P.E.H.U.N. (pp. 93-129).
- Ertola, F. (2017). Entrevista a la Dra. Aisenberg. Psicología/s, Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia e Investigación: una articulación fecunda. RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N° 15 (249-261). Disponible en:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40287/1/ebookLiDEs.pdf>
- 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. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año 23, Nº 3.
- Lerner, D.; Larramendy, A. y Benchimol, K. (2012). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En Vázquez, A. Novo, M. C.; Jacob, I. y Pelliza, L. (comp.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura*. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. 2010. pp.41-86. Disponible en:
http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Créditos

Autor/es: Alina Larramendy y Juan Manuel Conde

Cómo citar este texto:

Larramendy, A. y Conde, J. M. (2023). Clase Nro. 2: Prácticas de lectura compartida, “pensar juntos” sobre los mundos sociales representados en los textos. *Lecturas y escrituras en Sociales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 3b: Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales

Clase 3. Escribir para aprender en las clases de Sociales

Introducción

En las clases 1 y 2 nos centramos en la caracterización de prácticas de lectura que promueven la construcción de conocimiento social e histórico en la escuela. En esta clase abordaremos las relaciones entre escritura y aprendizaje en las clases de Ciencias Sociales.

La realidad social es compleja. Por eso, las problemáticas sociales e históricas que enseñamos en la escuela también lo son. Para dar cuenta de esa complejidad, desarrollamos en el aula proyectos de enseñanza que requieren, además de otro tipo de actividades, la lectura intensiva de un conjunto de textos y de fuentes que traten diferentes aspectos de una misma problemática o que desplieguen distintos puntos de vista o perspectivas de la problemática en cuestión.



“[...] en relación con los propósitos y contenidos del proyecto de enseñanza, el docente propone distintos textos que se van ofreciendo y retomando en distintos momentos de la secuencia, bajo diferentes modalidades –en prácticas de lectura compartida, en lecturas individuales o en pequeños grupos– y en situaciones de escritura que requieren la relectura de los textos y de las fuentes trabajadas. Nosotros empezamos investigando solo la lectura, con el tiempo incluimos también el estudio de **situaciones que articulan lectura y escritura para aprender historia**”. (Aisenberg, 2018)

Vamos a compartir algunas ideas centrales acerca de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia sobre las que venimos trabajando. Empezamos por un interrogante que atravesará toda la clase: ¿Cómo contribuye la escritura al aprendizaje en la historia?

Escritura y construcción de conocimiento

En la presentación del módulo hicimos referencia a la relevancia de la escritura en la construcción de conocimiento social e histórico.

En su libro, *Doce lecciones sobre la Historia*, Antoine Prost (2001) sostiene que el historiador quiere “recomprender, representar con la imaginación una vivencia pasada, busca hacerla revivir.” Como “tal resurrección del pasado es naturalmente imposible [...] la historia es pensamiento, representación [...]”. Para representar y hacer comprender el pasado, agrega, la historia “no tiene otra cosa más que palabras”. Por lo tanto, “la historia se escribe” (y se lee). [Nota: La cursiva es del autor.]

Prost (2001) señala que la escritura de la Historia no es transcripción, es decir, no se limita al registro material de un saber ya elaborado. “El texto del historiador pertenece al orden del conocimiento: es un saber que se despliega y que se expone. Intenta dar razón de aquello que ocurrió: explica y argumenta. [...] La historia se piensa y escribirla es una actividad intelectual”.

El carácter epistémico de la escritura de la historia, es decir, la posibilidad de producir conocimiento al representar el pasado por escrito, no es privativo de este campo, sino que se vincula con las propiedades de la escritura en general. Nos referimos a la potencialidad de la escritura para *transformar el conocimiento* que es objeto de lo escrito (Bereiter y Scardamalia, 1992), esto es, su función epistémica (Goody, 1977; Vigostky, 1979; Olson, 1998). La escritura es una poderosa herramienta que interviene no solo en la expresión del conocimiento sino –fundamentalmente– en la construcción de saberes (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010).

Jack Goody sostiene, desde un enfoque antropológico, que la importancia de la escritura radica en que crea un nuevo medio de comunicación entre los hombres que suministra un correlato material al lenguaje, un conjunto de signos visibles que, como tal, objetiva y preserva lo que la gente dice y piensa.



Para Goody, la escritura es una tecnología del intelecto que favorece la **rumiación constructiva**. Considera como una propiedad esencial de la escritura “la posibilidad que ofrece de comunicarse no con otras personas sino consigo mismo: un registro duradero permite tanto releer como consignar los propios pensamientos y anotaciones acerca de

lo que ya se ha escrito. De este modo, es posible revisar y reorganizar el propio trabajo, reclasificar lo que ya se ha clasificado, rectificar el orden de las palabras, de las frases y de los párrafos...” (1986, citado por Y. Reuter, 2006). Permite así un distanciamiento del propio discurso, que da lugar a sucesivas reorganizaciones de lo que está plasmado en el papel. El lazo entre elaboración del conocimiento y escritura es entonces indisoluble y recíproco. (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010)



Goody plantea que la escritura favorece la *rumiación constructiva*.

- ¿Qué les sugiere esta imagen que nos aporta el autor? ¿Cómo se relaciona con la producción o transformación del conocimiento de quien escribe?

En el caso de la producción escrita en las clases de historia, nuestra investigación nos ha permitido encontrar indicadores claros de la potencialidad epistémica de la escritura (Aisenberg y Lerner, 2008; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Torres y Larramendy, 2010; Cohen y Larramendy, 2010; Larramendy, 2017). Al mismo tiempo, nuestros resultados nos conducen a afirmar que “no hay una relación automática ni necesaria entre la escritura y la posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento: para que la escritura se constituya realmente en una herramienta para avanzar en su elaboración, es necesario generar ciertas condiciones didácticas”. Incluso en las condiciones didácticas más favorables para que las y los alumnos desplieguen el proceso de producción, hemos encontrado que las escrituras escolares muestran a la vez que ocultan sus aprendizajes (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010).

En esta clase vamos a hacer foco en este punto.

Relaciones y distancias entre lo que saben las/os alumnas/os y lo que escriben

En el análisis de las escrituras de las y los alumnos, encontramos relaciones y distancias de diverso orden entre lo que saben y lo que escriben.

Por un lado, encontramos avances en la construcción del conocimiento que se producen a instancias de la escritura. En estos casos, las producciones escritas muestran nuevas aproximaciones a los contenidos enseñados, develan la construcción de conocimiento en tanto representación de las

situaciones y explicaciones históricas en estudio, así como reelaboración de alguna idea o establecimiento de nuevas relaciones. Asimismo, la instancia de producción escrita promueve avances en la interpretación de los textos cuando los y las alumnas vuelven a ellos “para escribir”, es decir, desde los propósitos de su escrito, los nuevos problemas que plantea la escritura y las restricciones que esta impone (Larramendy, 2017).

Por otro lado, las producciones escritas evidencian distancias entre lo que saben y lo que escriben las y los alumnos. En estos casos, la escritura oculta parte lo que saben: ideas, conceptos, relaciones, datos que circulan en sus intercambios orales –incluso al momento de escribir– no aparecen en sus textos. En este sentido, las producciones escritas representan una versión “empobrecida” de los contenidos aprendidos (Larramendy, 2017).

Vamos a avanzar sobre estas cuestiones mediante un análisis de producciones escritas realizadas por alumnos de 7° grado de la realización en aula del proyecto de enseñanza sobre el cual venimos trabajando en este módulo.

Escribir sobre la catástrofe demográfica de la población originaria a partir de la conquista de América

La situación de escritura que vamos a analizar se desarrolla a lo largo de las últimas tres clases del proyecto de enseñanza, luego de la primera lectura de *La propagación de las enfermedades durante la conquista de América* (Larramendy y Torres, 2005). Se inicia una vez que las y los alumnos han trabajado en profundidad los contenidos de enseñanza, centralmente, en prácticas compartidas de lectura y construcción de representaciones históricas (Aisenberg, 2016). Es decir, la propuesta de escritura se presenta cuando las y los alumnos saben bastante del tema y pueden encarar la producción colaborativa de un texto a partir de una consigna amplia que invita a la reconstrucción de la problemática histórica en estudio desde una perspectiva personal (Aisenberg y Lerner, 2008). El maestro propone “hacer una síntesis de todo lo que estuvimos viendo [...] una síntesis que les sirva a ustedes para poder explicar este gran descenso de la población que hubo a partir de la conquista de América [...]”.

Las y los alumnos escriben en “diálogo” con los textos leídos en las clases anteriores: la situación de escritura supone relecturas reiteradas con diferentes propósitos. El maestro recorre los grupos e intercambia con las chicas y los chicos mientras escriben. En algunas ocasiones, a partir de lo

observado en algún pequeño grupo, hace comentarios generales dirigidos a todas/os. Por otra parte, realiza devoluciones escritas a partir de la lectura de los borradores entre clase y clase.

En el aula...

Veamos lo que producen en estas condiciones dos grupos de alumnas, Oriana y Marisol, por un lado, y Maia, Lucía y Amanda, por el otro. En el análisis de sus escrituras estableceremos relaciones entre las producciones escritas –en sus sucesivas versiones– y las interacciones orales –entre pares y con el docente– mientras escriben de manera colaborativa.

Enfocaremos, particularmente, los avances de las alumnas en la reelaboración y producción de conocimiento a instancias del proceso de escritura. Abordaremos también algunos problemas vinculados con la complejidad de la escritura en el contexto escolar y las tensiones propias de la escritura (Lerner *et. al.*, 2010).

La escritura de Oriana y Marisol

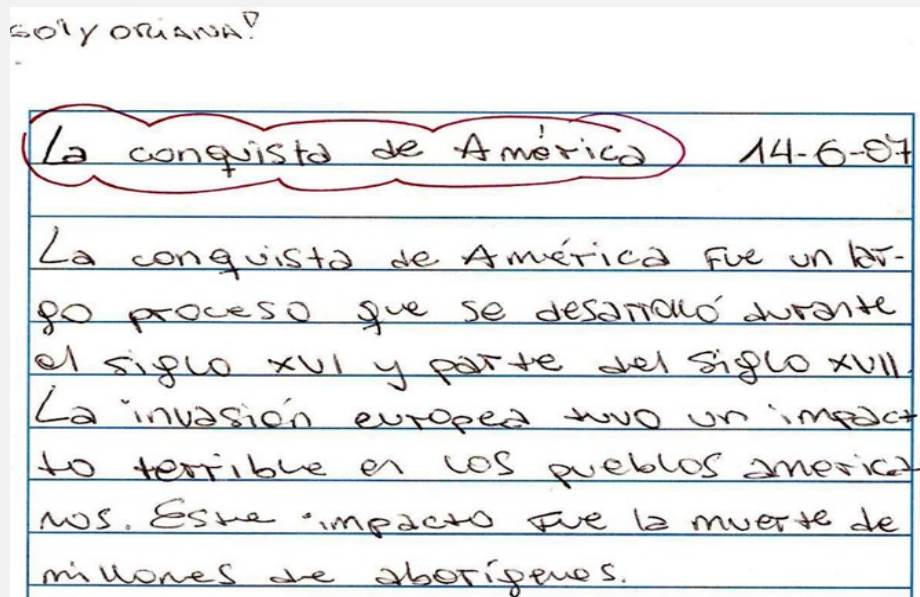


Esta producción escrita fue analizada en detalle en Cohen, L. y Larramendy, A. (2011) y en Larramendy, A. (2017). Se retoman aquí ideas y análisis realizados en estas producciones de nuestra investigación.

Oriana y Marisol comienzan su escrito con una referencia inicial a la conquista que contextualiza el tema que van a tratar. La contextualización aparece de manera generalizada en las escrituras de las/os alumnas en diferentes estudios de caso de nuestra investigación cuando escriben a partir de una consigna amplia. Se trata de expresiones vinculadas con la tensión entre descontextualización y re-contextualización propia de la escritura: como efecto de la descontextualización que indefectiblemente opera en la escritura (a diferencia de la comunicación oral en la que los interlocutores comparten un contexto), la re-contextualización aparece como una necesidad del/ de la autor/a destinada a dotar a su texto de una relativa autonomía –que haga posible su comprensión por parte de potencial/es lector/es–.



Oriana y Marisol escriben:



La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante el siglo XVI y parte del siglo XVII. La invasión europea tuvo un impacto terrible en los pueblos americanos. Este impacto fue la muerte de millones de aborígenes.

Las alumnas contextualizan el tema mediante dos frases que toman de textos diferentes. La delimitación temporal del proceso de conquista la extraen de una nota al pie de *La propagación de las enfermedades*, única referencia de este tipo en los textos que leyeron. La frase referida a la invasión corresponde al inicio de *Los vencidos*. Nos interesa resaltar la construcción personal realizada por Oriana y Marisol a partir de la transcripción de ideas muy bien seleccionadas de los textos y articuladas entre sí en el propio escrito. Así también, la pertinencia de recurrir a la palabra de las/os autoras/es para ubicar temporalmente el período histórico, por un lado, e introducir el tema con expresiones que “marcan” la posición que asumen las alumnas frente a la conquista, por el otro.

Avancemos. Al término de la segunda clase de escritura, Oriana y Marisol han producido el siguiente texto:

*Hay diferentes maneras de pensar por qué las enfermedades fueron la causa más importante de la muerte de tantos indígenas. **Algunos piensan que las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias por la mala alimentación, las duras***

condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital. Otros piensan que los indígenas eran vulnerables a las enfermedades porque no tenían barreras inmunológicas contra estas (factores biológicos).

Al comienzo de la clase siguiente, el maestro devuelve la producción con un comentario que intenta promover la explicitación de la relación causal entre las razones enunciadas por las alumnas en el fragmento resaltado en negrita en el párrafo anterior:

¿Por qué la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital influyeron en la propagación de las enfermedades?

Oriana y Marisol releen uno de los textos trabajados en las clases anteriores (*La propagación de las enfermedades*) y llaman al maestro para chequear una posible reformulación del escrito en respuesta a su observación:



Marisol: Gonzalo, una pregunta. ¿Está bien poner (lee) “porque *las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital* habían dejado a la población aborígen en un estado muy deteriorado”... **y esto hizo que se propagara más** la enfermedad?

Tras la validación del maestro, las alumnas intercambian comentarios tendientes a reformular su escrito. El intercambio que realizan parece dar cuenta de una nueva “vuelta de tuerca” en la comprensión de la propagación de las enfermedades:



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

Oriana: ¿En **mayor medida**?

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

Oriana: **Mayor gravedad...**

Marisol: Estaban cada vez peor... (no se entiende el audio) Porque es diferente que estaban... Cuando uno está mal... [...] tipo... deteriora... de mayor... Tipo que cuando... cuando... **tipo cuando vos estás mal, te podés enfermar más rápido...** [...] (Dicta) Habían dejado... [...] habían dejado...a la población aborigen... en un estado...

Oriana: En un estado muy deteriorado

Marisol: **Y de este modo...** [...] **y de esta mane... y de este modo,** las enfermedades... **se propagan en mayor medida...** Bueno... ¡**más rápido!**

Oriana: **Más rápido y más** [...]

Marisol: **Más y más rápido...**

Según nuestros registros, Oriana y Marisol se habían aproximado progresivamente a la reconstrucción del complejo entramado causal de una de las explicaciones de la catástrofe demográfica en los intercambios orales sostenidos en las prácticas de lectura compartida. Sin embargo, en la primera versión de su texto no lograron reconstruir este entramado, sino que se limitaron a enumerar diferentes razones de la disminución de la población, a ponerlas juntas: *“las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias por la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital”*. La intervención del maestro y la relectura de uno de los textos fueron suficientes para que las alumnas tomen distancia de su idea materializada en la escritura y avancen en su reelaboración mediante la explicitación de las relaciones entre las causas, es decir, la reconstrucción del entramado causal.

Pero ahí no terminan los progresos de las alumnas... ¿Qué otros avances podemos observar?

Las interacciones entre las chicas muestran cómo, al calor de los esfuerzos por conceptualizar el entramado causal, las alumnas pasan de hablar de la propagación de las enfermedades en un sentido general a representarse ese proceso, a imaginarlo e intentar comprenderlo: “las enfermedades se propagaron en mayor medida”, “mayor gravedad”, “más rápido”, “más rápido y más”. Oriana y Marisol habían leído, usado en sus intercambios orales y escrito la expresión *propagación de las enfermedades*. Sin embargo, es en función de sus avances en la explicitación de la relación causal en el contexto de la escritura que este concepto –clave en la comprensión de la temática en estudio– se hace visible, se torna denso y empieza a llenarse de sentido para ellas. Es a partir de su reconceptualización del entramado causal que las alumnas comienzan a representarse la situación histórica, el “mundo detrás de las palabras” y hacen esfuerzos por encontrar las “palabras justas” que les permitan representar –con la precisión que exige la escritura– el proceso reconstruido en sus mentes (Prost, 2001) (Larramendy, 2017).

Una mirada retrospectiva a las intervenciones de las niñas en las prácticas compartidas de lectura nos permite valorar los avances que realizan en sus sucesivas aproximaciones a los contenidos enseñados, así como las “vueltas de tuerca” que producen en la instancia de escritura.



Las y los invitamos a volver a los fragmentos de registros de trabajo en el aula que compartimos en la clase 2 y buscar las intervenciones, particularmente de Oriana, para apreciar sus progresos:

¿Cuáles son sus primeras ideas al leer *La propagación de las enfermedades*? ¿Cómo las va modificando en el intercambio con sus pares en el pequeño grupo y en la instancia colectiva? ¿Qué sucede en el caso de Marisol?

El análisis de estas intervenciones nos permite resaltar que sostener en el tiempo un trabajo intenso sobre una problemática histórica a través de prácticas compartidas de lectura y escritura hace posible que las/os alumnas/os se involucren en el aprendizaje y se aproximen progresivamente a una comprensión profunda del tema en estudio. Generar estas condiciones permite dar un paso hacia la democratización de la enseñanza, en el sentido de brindar más y mejores oportunidades para que todas/os las/os alumnas/os se apropien de contenidos complejos. Y, en el caso de las prácticas de lectura y escritura, se fortalezca además su formación como estudiantes.



Una observación acerca del proceso de Oriana y Marisol

Las alumnas avanzan en la conceptualización del entramado causal a partir de la **reelaboración de su primera versión de la explicación** a la catástrofe demográfica, por un lado, y en la **representación de la situación histórica**, por el otro. Pero el significativo avance que realizan en la representación del proceso de propagación de las enfermedades resulta observable en su real dimensión a partir del acceso a los intercambios orales que mantienen mientras escriben. En el registro material de esta intensa actividad intelectual, en las marcas sobre el papel, puede pasar inadvertida la magnitud de los progresos de las alumnas. En este sentido, el producto de la escritura “oculta” parte de la riqueza de los avances “que muestra” su proceso de escritura. (Larramendy, 2017)

Esto nos conduce a señalar que, “para poder interpretar las producciones escritas, resulta imprescindible conocer el proceso que el pequeño grupo está desarrollando al escribir – o al menos, cuando esto no es posible, analizar la escritura y conversar con los chicos para entender cuál ha sido su intención–” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010).

La escritura de Maia, Amanda y Lucía



El proceso de escritura de este grupo fue analizado pormenorizadamente en: Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010. Se retoman aquí ideas y análisis de esa producción.

Maia, Amanda y Lucía desarrollan un proceso sostenido de escritura continuo e intenso a la vez que “accidentado” por diversas razones: la composición del grupo varía en cada clase por ausencia de una de sus integrantes –una diferente cada vez–; las alumnas presentan una aproximación a los contenidos enseñados bastante dispar, así como se representan la tarea de maneras diferentes. Inciden también el papel asumido al escribir por las alumnas –como escribiente o como dictante– y los cambios introducidos por el maestro en la consigna de escritura a partir de la lectura de las primeras versiones producidas por las y los alumnos.

Amanda y Maia (Lucía está ausente) inician la tarea de escritura volviendo a los textos leídos en clases anteriores. Comienzan releendo *Los vencidos* (Luchilo, 2002). Ante la propuesta de Amanda de comenzar a escribir, Maia señala:



Maia: No, pero Mandi, hay que hacer como todo un resumen. Ahora leemos esto. Ya tenemos una idea [...] Leamos este y este y veamos en cuál hay cosas más importantes.

Amanda: Pero, vamos a empezar... (Propone textualización) *Los españoles más que nada venían para quedarse con las riquezas...* Dale, empecemos.

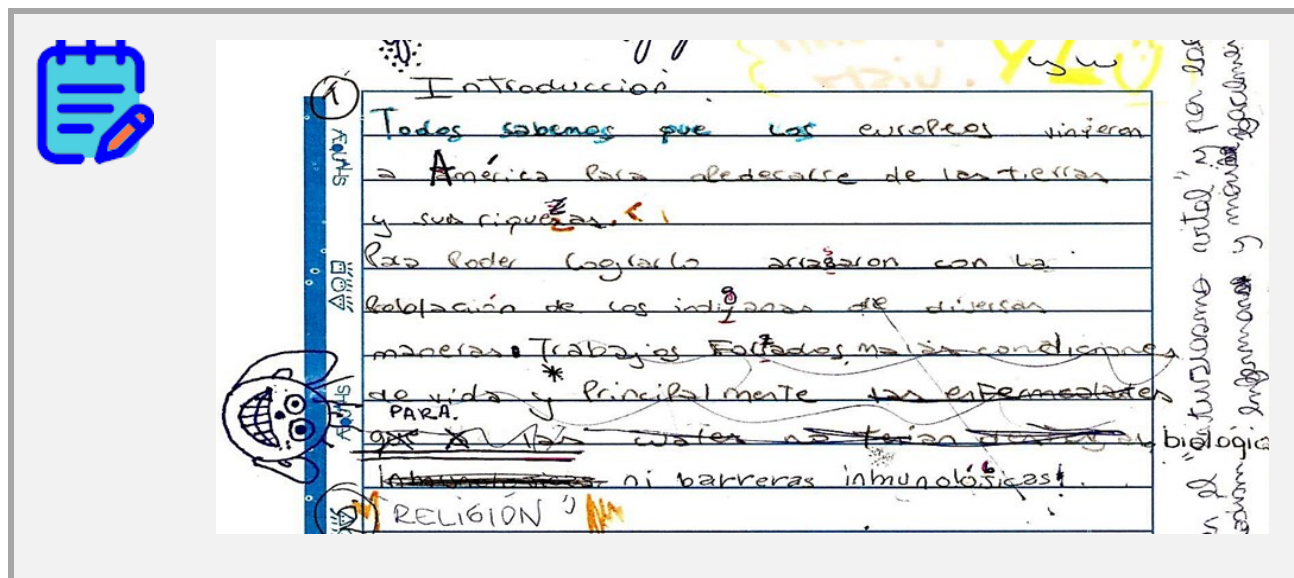
Maia: (Reformula la idea inicial de Amanda al dictar) *Todos sabemos que los españoles vinieron para quedarse con las riquezas y las tierras de los aborígenes.* Hagamos tipo un borrador (Dictando) *A América [...] para apoderarse de las tierras, apoderarse de las tierras [...] de las tierras, eh... y... ¿cómo era lo otro?* Y hacer que las...

Amanda: *Las tierras...*

Maia: Sí, y el... pero... **del trabajo de los indígenas, ¿cómo es de...?** (Pausa) ¡Ay, no me sale la palabra! **El trabajo humano, el...**

Amanda: (lee lo que acaba de escribir:) *Todos sabemos que los españoles vinieron a América para, para quedar, para apoderarse de las tierras y sus riquezas.*

Como podemos ver, Maia y Amanda también inician su escrito con una referencia a la conquista que contextualiza su producción. Es una referencia peculiar: expresa una clara condena a las intenciones y acciones de los conquistadores. Este posicionamiento de las alumnas se vincula con una propuesta de escritura que busca que asuman la autoría de su producción, tal como lo hicieron Oriana y Marisol. También se vincula con un proyecto de enseñanza que puso de relieve el carácter polémico del tema y abordó como contenidos a enseñar las diferentes perspectivas explicativas sobre la catástrofe demográfica.



En el fragmento de registro anterior podemos observar, además, que Amanda –en el rol de escriba– avanza más allá de los intentos de Maia por proceder primero a la relectura de todos los textos fuente y planificar el texto. Ante la escritura consumada, Maia se conforma con proponer que el texto sea un borrador.

En el segmento que presentamos a continuación, establecen una relación entre esa idea introductoria y el tema de estudio, la catástrofe demográfica: “Para poder lograrlo... arrasaron con la población”. Se trata de una construcción original: los europeos arrasaron a la población con la intención de apoderarse de las tierras y sus riquezas. En ese momento el docente indica que se acerca el final de la clase (la escritura toma solo los últimos 20 minutos de la cuarta clase). El tiempo escolar parece “apurar” el surgimiento de la explicación. Amanda y Maia se proponen dar cuenta de la diversidad de factores que inciden en este proceso:



Alumna: ¡No terminamos! [...]

Amanda: (Relee para retomar y textualiza) *Para poder lograrlo arrasaron con la población...*

Maia: *Con la población de los indígenas de diversas maneras, maneras [...]* Dos puntos.

Amanda: *Las enfermedades.*

Maia: **No esperá,** eh, eh...

Amanda: *Con las armas*

Maia: No

Amanda: *Podemos decir **con** las armas, **con**... así ¿entendés?*

Maia: **Pará,** *de diversas maneras,* eh... eh...

Amanda: ... *con trabajos...*

Maia: **No, pará.** Primero trabajos forzados en las minas y eso, pará, **pará, pará,** eh **mucha hambre, o sea, dietas** porque en realidad no les daban mucho para comer, por todo lo que trabajaban no le daban mucha plata así para comprar comida, para vivir bien, así, **más las condiciones de vida, más las condiciones de trabajo,** eh... **se enfermaban mucho porque, porque los colonizadores, los españoles traían muchas... traían muchas enfermedades (y) estaban en malas condiciones como para poder salir adelante.**

Maia propone una expresión –“de diversas maneras, dos puntos”– que anuncia una especificación y Amanda se apresura a enumerar las causas que ya conoce. El largo enunciado final de Maia muestra que ella no se conforma con la enumeración de “maneras de arrasar con la población indígena”, sino que quiere describir la situación que los aborígenes estaban viviendo, así como establecer la relación entre las condiciones vitales a las que estaban sometidos y la propagación de las enfermedades. Sin embargo, Amanda sigue con su estrategia y con su idea: anota solo lo último que ella misma había dicho (“trabajos forzados”). Maia subraya “en malas condiciones de vida”, como para rescatar la cuestión que considera central en relación con el descenso de la población (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010).

En este período predomina la estrategia de Amanda, quizá porque es ella la que tiene el lápiz en la mano y se toma la atribución de ir seleccionando del discurso de Maia lo que le parece pertinente. Solo acepta incluir dos ideas formuladas por su compañera: la de “malas condiciones de vida” y la

relativa a la ausencia de defensas frente a las enfermedades (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010). El texto queda así:

Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas. Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajos forzados, malas condiciones de vida y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas.

Lo que “queda” en el texto es una breve enumeración, que no recoge el despliegue comprensivo de lo sucedido y reduce la explicación a una sumatoria de causas, ya que se pierden las interrelaciones entre enfermedades y condiciones de vida que Maia había intentado dictar. De este modo, la producción de la pareja no refleja el conocimiento de la integrante que mejor conoce el tema y que intenta reelaborarlo al escribir, sino que, al menos provisoriamente, predominan las ideas de quien sabe menos (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010).

Al comienzo de la clase siguiente, el docente vuelve a poner en primer plano uno de los contenidos centrales que se propone enseñar y que hasta el momento no había aparecido en las producciones de los alumnos: la existencia de diferentes explicaciones de la catástrofe demográfica. Luego de una exposición y trabajo con los textos para esclarecer la cuestión, el maestro reformula la consigna inicial y plantea: “[...] Me parece que lo que podrían hacer ustedes ahora es, con esos textos, fijarse qué tipo de explicación están armando [...] A ver si están haciendo esto de relacionar, por ejemplo, las enfermedades con la cuestión de la alimentación y con las condiciones de trabajo, o si las están poniendo como si fuesen cosas separadas”.

En este marco Maia, Amanda y, a partir de esta clase también Lucía, retoman su producción. Releen lo escrito e intercambian opiniones sobre cómo seguir:



Amanda: Pero ahí está re-incompleto.

Lucía: Bueno, pero esto es tipo...

Maia: Bueno, **pero todas, entre ellas, se conectan**, algo así... [...] la mala alimentación y la... y los trabajos forzados **hicieron que las enfermedades se propaguen...**

Maia propone una modificación al texto producido la clase anterior. Al agregar “hicieron que”, ella subraya la relación causal entre las condiciones sociales y la propagación de las enfermedades, retomando así las interrelaciones que había intentado incluir en el texto, pero Amanda no había seleccionado —y sin responder a la demanda de la nueva consigna del maestro—. Sin embargo, sus compañeras proponen no modificar lo escrito en la clase anterior (“Que esto sea un párrafo introductorio”, sugiere Lucía). De este modo, el segundo párrafo, que originalmente era la “entrada en materia”, pasa a formar parte de la introducción y vuelve a quedar en suspenso la interrelación establecida por Maia. Ella acata la opinión mayoritaria y propone: “primero pensemos lo que vamos a escribir” —explicitando así la estrategia que en la clase anterior se había expresado como “pará, pará”—. En cuanto a Lucía, ella había mostrado en las clases anteriores una muy buena comprensión del entramado, ¿por qué acepta entonces la simple enumeración que ha quedado en el texto? Seguramente porque piensa que el texto puede organizarse enumerando primero los factores que intervinieron en el descenso de la población y explicando después las interrelaciones (como propone Amanda: “Esto es tipo la introducción, después vamos a explicar más sobre las enfermedades y eso”). Pero sobre todo [...] porque se propone prestar atención al eje propuesto por el maestro al comienzo de la clase: poner en primer plano las diferentes explicaciones (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010). El texto reformulado es el siguiente:

Introducción

Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas. Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajos forzados, malas condiciones de vida y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas ni barreras inmunológicas.*

** mala alimentación, la esclavización con traslados y algunos factores psicológicos*

Las alumnas agregan la palabra “Introducción” al inicio dando cuenta del nuevo carácter asignado al párrafo que originalmente parecía destinado a desplegar el entramado causal. Además, mediante una llamada agregan información que remite a razones de la catástrofe demográfica no incluidas inicialmente, pero sin reformular el texto. Este tipo de modificaciones por agregados mediante llamadas, tachaduras, parches y enmiendas, sin reescritura global del texto, serán característicos del proceso de escritura de las alumnas e incidirán en sus posibilidades de reelaborar lo producido en instancias de revisión (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010).

A partir de este momento, la dinámica del grupo es la siguiente: Lucía dicta un texto centrado en las diferentes explicaciones de la catástrofe demográfica –tal como solicitó el maestro– y Amanda escribe. Maia, cuya propuesta fue rechazada a pesar de sus intentos reiterados, se dedica a revisar los textos en busca de otras ideas. Selecciona el siguiente párrafo de “El comienzo del sufrimiento” (Luchilo, 2002), un texto que ha sido de gran impacto para el grupo pero que –como comentamos en la clase 2– se desvía del eje central del proyecto de enseñanza y de la producción escrita que están realizando las alumnas:

Para los conquistadores, ávidos de riqueza, los aborígenes eran simplemente mano de obra para ser utilizada en la extracción de metales preciosos. Para los religiosos, eran sobre todo paganos que debían ser evangelizados. Para la Corona, eran a la vez productores de riquezas y súbditos que debían ser protegidos de la arbitrariedad de los encomenderos. Es decir que, para cada uno de los grupos interesados en la conquista, los aborígenes eran nada más que el objeto de sus deseos y sus intenciones. Lo que pensarán, dijera o hiciera los nativos no contaba. En primera y última instancia, la voluntad que prevalecía era la de los invasores.

Decidida la inclusión de las ideas citadas –cuestión que fue objeto de discusión entre las alumnas por el mencionado corrimiento de eje y, al parecer, como concesión a Maia en una dinámica de grupo que hemos caracterizado como “seudo-consensos” (Cohen y Larramendy, 2010)–, el intercambio entre las alumnas es el siguiente:



Maia: (Dictando) Para los... españoles [...] los aborígenes [...] eran solamente mano de obra.

Lucía: [...] No, no, no, porque después dice para la iglesia eran tal, para la corona era, era tal, después dice: (lee) *“Es decir para cada uno de los grupos interesados en la conquista los aborígenes eran nada más que un objeto de sus deseos y sus intenciones”*.

Maia: Sí, pero en realidad en todo esto es los conquistadores.

Lucía: No... Sí, pero para unos eran... para los españoles eran mano de obra, para los religiosos eran gente que tenía que ser evangelizada.

Maia: (superpuesta, no se entiende bien) Es decir, que para cada uno...

Amanda: Para la iglesia... [...]

Lucía: ¡No, no, no chicas, no se puede uno por uno! Ponemos así, en general [...] Para mí, no podemos poner uno por uno, mejor en general: los aborígenes eran nada más el objeto de sus deseos y sus intenciones.

Amanda: *Para los...* (como comenzando a escribir)

Maia: Mano de obra, o sea, mano de obra.

Lucía: ¡No, Maiu! [...] No, porque mirá, para los religiosos el objeto de deseo y sus intenciones es... la religión, para la corona era, el deseo de la corona es la riqueza, el de la iglesia era la religión, el de los conquistadores la mano de obra.

Maia: Entonces... ¡Ah! ***¡Los aborígenes eran nada más los objetos de sus deseos y sus intenciones!***

Amanda: Entonces: *los aborígenes...* [...]

Maia: Los aborígenes eran nada más... **esto queda**, eran nada más... que objeto [...]

Lucía: de sus deseos.

Maia: de sus deseos y sus intenciones. [...]

Amanda: ¿Y la mano de obra?

Lucía: Está ahí

Maia: (superpuesta a Lucía) **Está ahí adentro.**

Lucía intenta convencer a Maia de introducir una versión sintética de las ideas que el mismo texto presenta. Las alumnas llegan a un acuerdo cuando Maia logra reconstruir la idea general que no había comprendido inicialmente. La discusión acerca de la interpretación del texto y los avances en la construcción de representaciones históricas está claramente motivada y propiciada por la escritura, por las instancias de relectura e intercambio que supone y las restricciones que plantea: “¡No se puede uno por uno! Ponemos así, en general”, argumenta Lucía (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010).

Se trata de progresos evidentes en la aproximación de las alumnas a los contenidos que no dejan marcas en el papel, pero que remiten al carácter epistémico de la escritura y, claro está, de la lectura.



Teberosky (1995) señala que la producción escrita supone la anulación de la distancia entre lectura y escritura porque el proceso de elaboración de un texto implica una mezcla de producción y re-producción, de citación y de actividad inter-textual: “la escritura es lectura de otra escritura”.

“Porque cuando de aprender Historia se trata, por momentos, lectura y escritura se entrelazan tan estrechamente que es difícil distinguirlas: parecen fundirse en una misma actividad, orientada hacia la comprensión y el aprendizaje”. (Aisenberg y Lerner, 2008)



Sugerimos volver a los fragmentos de registro de trabajo en el aula que compartimos en la clase 2 y buscar las intervenciones de Maia, Lucía y Amanda para apreciar la disparidad en las aproximaciones de las alumnas a los contenidos enseñados, una cuestión que incide en el proceso de escritura de este pequeño grupo.

Algunos criterios que las y los alumnos ponen en juego al escribir

En este apartado presentamos algunas razones esgrimidas por las alumnas para incluir o excluir determinadas ideas de sus textos. Los criterios que utilizan nos ayudan a entender las relaciones y distancias entre lo que saben y lo que escriben.

En la escritura de la historia, plantea Prost (2001), “el cierre del texto en torno a la *intriga elegida* contrasta con la apertura de la investigación. Es necesario tratar un tema: el historiador sabe que se ha decidido por uno y argumenta la justificación. Pero su investigación le ha mostrado todos los temas conectados que adherían a aquel que ha retenido y que también habría podido, y a menudo deseado, tratar”.



Una aclaración antes de seguir: recurrimos a la epistemología de la historia -en este caso, a través de A. Prost- como marco para pensar cómo se produce conocimiento histórico y conceptualizar la naturaleza del tipo de conocimiento que queremos enseñar. No lo hacemos desde una perspectiva aplicacionista ni de emulación del trabajo de las/os historiadoras por parte de las y los alumnos.

En el análisis de producciones escritas hemos podido constatar que, en ciertas condiciones didácticas, los y las alumnas pueden estructurar su producción en torno a “una intriga elegida”, es decir, un eje. Tener un conocimiento profundo del tema y posicionarse como autoras/es parecen ser condiciones indispensables en este sentido.

Observamos también que la selección de “una intriga” puede ser más o menos explícita, más o menos tematizada, más o menos intuitiva y –en cualquiera de los casos– difícil de sostener en el devenir de la escritura colaborativa. Cuando no hay un eje temático claro los y las alumnas introducen criterios diversos en la toma de decisiones sobre la escritura que a la vez pueden modificar en el curso de la propia producción –con mayor o menor grado de reflexión al respecto– (Larramendy, 2017).

Veamos algunos de los criterios empleados por Maia, Amanda y Lucía para decidir qué incluir o excluir de su escrito.

Entre los **criterios para descartar ideas o información**, las alumnas hacen mención a “lo obvio” y “lo que ya saben” sus lectores potenciales (aunque en este caso los destinatarios de los textos son los mismos alumnos y alumnas-autores/as, tal como lo ha explicitado el maestro al dar la consigna de escritura). Por ejemplo:



- “Que los aborígenes quedaron sometidos **es obvio** (enfatisa). No hace falta ponerlo porque se entiende que quedaron sometidos, es obvio”. (Comenta Maia mientras consulta uno de los textos)
- Que las enfermedades las trajeron los españoles “ya lo saben”, argumenta Amanda para descartar esa especificación propuesta por Maia.

Entre los **criterios para incluir ideas o información**, las alumnas recurren a “lo importante”. “Lo importante” puede remitir a cuestiones diferentes y variables desde la perspectiva de las/os alumnas/os. En el caso que venimos analizando, “lo importante”, para Maia, es:



- “**Lo ridículo**”, lo impredecible para el lector, lo opuesto a lo obvio antes empleado como criterio para el descarte por la misma alumna. Maia lee uno de los textos y comenta: “*Algunos..., esto es importante, ‘algunos grupos resistieron durante mucho tiempo, pero*

los grandes Estados, [...] pero los grandes Estados decayeron con llamativa facilidad', [...] ¡Esto, esto es importante! [...] Esto de los estados es importante porque es ridículo que los chiquitos no pero (no se entiende una o dos palabras) los grandes..."

- **“Lo que impacta”**: la explotación y la desvalorización que sufrían los aborígenes. Maía propone: Ahí podemos poner (lee) *“los aborígenes eran simplemente mano de obra” para los españoles*. Es importante porque como que no les pagaban y los veían como... como... hormiguitas. (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010)

La diversidad, la variabilidad y la alternancia de criterios aparecen cuando la producción se distancia de la “intriga elegida”, cuando la misma no ha sido definida con suficiente claridad o no se puede sostener ante las contingencias de la escritura.

En el aula –y en el caso de la escritura como herramienta para la reconstrucción de problemáticas históricas– la complejidad propia de la escritura presenta especificidades.



“El análisis de las escrituras de los alumnos y sus reformulaciones nos han permitido dar cuenta de los distintos contextos que intervienen en la realización de la tarea. Por un lado, incide sin duda el *contexto escolar* donde corresponde cumplir con la solicitud del maestro pero también el *contexto de elaboración de explicaciones* en el que muchos alumnos se sienten comprometidos por su nivel de involucramiento con el tema y el *contexto de producción grupal* donde es importante la consideración de la palabra de los compañeros”. (Torres, M. y Larramendy, A., 2009)

“A la vez, hacen su aparición tensiones propias de la escritura en el contexto escolar:

- en el caso de los alumnos, las tensiones están vinculadas con la mayor o menor apropiación de los contenidos en juego y la forma en que entienden la tarea propuesta;
- en el caso del docente, están vinculadas sobre todo con la necesidad de poner en primer plano tanto los contenidos a enseñar como la implicación personal

y el aprendizaje de los alumnos”. (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010)

Las relaciones y las distancias entre lo que las y los alumnos saben y lo que escriben son, pues, constitutivas de la escritura de la historia. Las distancias, además, se vinculan tanto con los aprendizajes de las/los estudiantes que las escrituras ocultan como con sus avances: en el proceso de escritura se reelaboran conocimientos e incluso se producen otros nuevos.

Nos interesa resaltar esta cuestión porque, en general, se espera que la escritura “refleje” el conocimiento de quien escribe. Desde este supuesto se da por sentado que los y las alumnas saben lo que sus textos dicen y viceversa: que no aprendieron lo que no expresan por escrito. La insatisfacción que muchas veces sentimos las/os docentes frente a las producciones de las y los alumnos –y también la de las y los alumnos ante el texto propio–, la desilusión ante *lo que no dice*, son indicadores de una concepción de la escritura como reflejo del saber muy arraigada en el contexto escolar y en otros ámbitos (Larramendy, 2017). No es fácil trascender la insatisfacción ante *lo no dicho* y apreciar los avances a pesar de las distancias... Pero es necesario hacerlo para valorar los aprendizajes de las chicas y los chicos con mayor precisión.

Alertar sobre esta cuestión cobra especial relevancia a la luz de la fuerte relación que existe entre escritura y evaluación en la enseñanza usual de las ciencias sociales: por un lado, la evaluación es uno de los usos escolares más extendidos de la escritura (Aisenberg, 2012); por el otro, y en contrapartida, la escritura ocupa un lugar privilegiado en la valoración de los aprendizajes de las/os alumnos y, particularmente, en la evaluación. Compartimos aquí la importancia de reconsiderar esta relación. Porque la escritura **no refleja** lo que las y los alumnos saben (Larramendy, 2017).

Para seguir pensando sobre estas cuestiones, compartimos el siguiente interrogante:



¿Habrá que considerar que, al *escribir para aprender*, lo sustancial no está en el texto final sino en los intercambios, en las revisiones, en el potencial epistémico de “estar escribiendo” e interactuando para escribir? (Lerner, Larramendy y Cohen, 2012)

Escribir para aprender en las clases de Ciencias Sociales

Decíamos al inicio de la clase que, si bien “el lazo entre escritura y la producción de conocimiento es indisoluble y recíproco”, en el contexto escolar “no hay una relación automática ni necesaria entre la escritura y la posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento: para que la escritura se constituya realmente en una herramienta para avanzar en su elaboración, es necesario generar ciertas **condiciones didácticas**” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010).

Cuando comenzamos a investigar las situaciones de escritura, “buscamos condiciones que contribuyeran a que el proceso de escritura estuviera regido por la lógica del estudio, que ‘mandara’ el contenido y no el ejercicio: que los alumnos se apoyaran en los textos, que releyeran, y que al mismo tiempo escribieran su propio texto” (Aisenberg, 2012).

Estudiamos situaciones en las que se propone a los y las alumnas que escriban sobre la temática global del proyecto de enseñanza –a diferencia de los cuestionarios usuales en la enseñanza de Sociales cuyas preguntas funcionan como consignas de descomposición–. En el caso que analizamos, la propuesta de escritura se estructura a partir de una consigna amplia que apunta a que las y los alumnos realicen una reconstrucción personal de la temática en estudio, es decir, que se posicionen como autoras/es –que decidan cómo enfocar el tema, qué incluir y qué no–. Por esta razón, se propone escribir cuando los y las alumnas ya saben bastante sobre el tema (Aisenberg, 2012).



“La situación contempla (otras) *condiciones didácticas* que se han mostrado favorables para el aprendizaje en los diferentes grupos estudiados:

- se comienza a escribir luego de un intenso trabajo de lectura de diferentes textos y de discusión sostenida sobre sus contenidos;
- la co-construcción de la consigna –que se va precisando a medida que docente y alumnos interactúan– propicia que los niños se involucren en la escritura y puedan desplegar una perspectiva propia acerca del tema (Aisenberg y Lerner, 2008);
- la producción se prolonga durante dos o más clases, lo que hace posible asumir el desafío de escribir planteándose nuevos problemas acerca de los contenidos y recurriendo a los diferentes textos leídos para profundizar o ampliar los conocimientos (leer para escribir);

- la co-operación entre los integrantes de cada grupito da lugar a discusiones que enriquecen la comprensión en el marco de intercambios orales durante los cuales se va elaborando un *texto tentativo* (Camps y otros, 2000);
- las sucesivas relecturas del texto que se está produciendo permiten volver una y otra vez sobre los contenidos así como reconsiderar y modificar lo que se ha escrito” (Lerner, Larramendy y Cohen, 2012).

Además, la/el docente interactúa con las y los estudiantes mientras escriben, hace revisiones y devoluciones parciales entre clase y clase.

Hemos caracterizado a este tipo de prácticas como “escrituras globales”.



“En las **escrituras globales**, se les propone a los alumnos **contar una historia o dar una explicación sobre la problemática histórica estudiada**, teniendo en cuenta los diversos textos y fuentes trabajadas y también las ideas que surgieron en los intercambios durante el trabajo compartido. [...] En las discusiones entre los chicos sobre qué y cómo escribir, en las relecturas de diferentes textos para avanzar en la escritura y con las explicaciones del docente se va avanzando en la construcción de conocimiento: se afinan conceptos, se elaboran nuevas relaciones y explicaciones más precisas. En este sentido decimos que **la escritura en historia puede ser una herramienta para aprender, para construir y no para reproducir**”. (Aisenberg, 2018)

Estudiamos también otro tipo de situaciones de escritura que contribuyen a la apropiación de los contenidos enseñados por parte de las chicas y los chicos. Son “escrituras intermedias” o “de trabajo”.



Las **escrituras intermedias** “son situaciones de escritura que también resultan potentes para enseñar y aprender desde las primeras clases del proyecto, como:

- **situaciones de escritura compartida con orientación del docente** para ‘pasar en limpio’ las ideas trabajadas; y, depende del grado,
- **producciones escritas autónomas breves** para **sistematizar alguna idea** luego de alguna lectura y discusión”. (Aisenberg, 2018)

A lo largo de esta clase enfatizamos las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento en las clases de ciencias sociales. Mostramos cómo es posible que las y los alumnos aprendan historia mientras escriben cuando las prácticas de escritura se desarrollan en determinadas condiciones. Mostramos también la complejidad de la escritura en el contexto escolar. Es una complejidad que nos interpela y desafía...

A principios de 2022, en las *Jornadas Libros para aprender* organizadas por el Ministerio de Educación de la Nación, Delia Lerner realizó una presentación en torno al interrogante *¿Es posible enseñar a escribir en la escuela?* en el marco del panel *¿Es posible escribir en la escuela?*

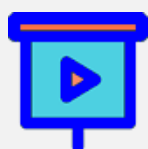
Entre otras condiciones indispensables para que ambas preguntas se respondan afirmativamente, en relación con el tema que nos ocupa en esta clase, planteó:



“Escribir y enseñar a escribir en la escuela es posible sí y solo sí... sabemos que es necesario conocer bien aquello sobre lo que se va a escribir y, al mismo tiempo, concebimos la escritura como una herramienta que permite organizar y profundizar el conocimiento”.

Y en el cierre de su presentación afirmó:

“Enseñar a escribir en la escuela es imprescindible porque —entre otras razones— escribir es una herramienta esencial para aprender y, por consiguiente, para la formación del estudiante; porque la escritura es una poderosa herramienta cultural y todos los ciudadanos y ciudadanas tienen, tenemos, derecho a apropiarnos de ella. Por lo tanto, es ineludible fortalecer y sostener la enseñanza de la escritura a lo largo de la escolaridad. Convencernos de que es posible es un primer paso. Y después hay que atreverse...”



Las y los invitamos a escuchar la presentación de Delia Lerner (minuto 12.30 a 34.30) para encontrar más argumentos para convencerse y para atreverse a fortalecer la enseñanza de la escritura. Si bien su participación no está centrada en escribir para aprender, muchas de las ideas que plantea se relacionan fuertemente con los contenidos de esta clase.

Delia Lerner: *¿Es posible enseñar a escribir en la escuela?* Presentación en el Mesa IV *¿Es posible escribir en la escuela?* Delia Lerner, Ana María Kaufman y Mirta Castedo. Jornadas

Libros para aprender. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. 15 de febrero de 2022.



https://youtu.be/oeO-2S_TkqE

Actividad

En esta clase abordamos las relaciones entre escritura y aprendizaje en las clases de Ciencias Sociales y planteamos un interrogante que atravesó su desarrollo: ¿cómo contribuye la escritura al aprendizaje de la historia?

Luego del recorrido realizado, podemos formular preguntas más específicas:

¿Cómo *transforman el conocimiento* las y los alumnos al producir un texto sobre la temática global que están estudiando? ¿Qué condiciones didácticas favorecen la construcción-reelaboración de conocimiento histórico en estas situaciones de escritura? ¿Cómo se articulan lectura y escritura para aprender historia?

En relación con el estudio de la catástrofe demográfica de la población originaria a partir de la conquista: ¿Qué nuevas aproximaciones realizan las alumnas cuyas producciones analizamos en la construcción de representaciones sobre la situación histórica? ¿Cómo avanzan en la reconstrucción de las diferentes explicaciones en las situaciones de escritura?

Por otra parte: ¿Por qué planteamos que las escrituras de las chicas y los chicos muestran y a la vez ocultan sus aprendizajes? ¿Qué complejidades y tensiones atraviesan la escritura en el contexto escolar? ¿Por qué consideramos necesario problematizar las relaciones entre escritura y evaluación?



Consigna para la participación en el Foro de la Clase 3:

- A medida que avancen en la lectura de la clase y la bibliografía indicada en el Material de lectura, las y los invitamos a compartir sus preguntas, dudas o comentarios así como a intervenir a partir de los planteos de el/la tutor/a y de las/os colegas acerca de las **relaciones entre escritura y aprendizaje de la historia** en la escuela. Las preguntas anteriores o las que ustedes se plantearon al leer pueden orientar la participación y el intercambio.
- A través de un comentario individual o grupal, sistematizar alguna/s de las ideas que les hayan resultado más relevantes acerca de las situaciones de escritura para aprender Sociales y explicar por qué les resultan relevantes. Si resulta pertinente, ejemplificar lo comentado con algún breve fragmento de registro.

Material de lectura

- Lerner, D.; Larramendy, A. y Cohen L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, Vol. 16. 106-113. Santa Fe/La Plata: Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:
<https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion16a06>

Sugerimos, además, la relectura del material indicado para la clase 1:

Aisenberg, B. (2018). “[Leer y escribir textos de Ciencias Sociales en la escuela](#)”. En *Revista 12ntes. Para el día a día en la escuela*. N.º 43. Ciudad de Buenos Aires: 12ntes.

Bibliografía de referencia

- Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos de Ciencias Sociales en la escuela. *Revista 12ntes. Para el día a día en la escuela*. N.º 43. Buenos Aires: 12ntes.

- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, Vol. 16. 99-105. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata.
- Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olguín. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. En *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*. N° 8. 93-126. APEHUN.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de lectura*. N° 3. Año 29. Pp. 24-42.
- Camps, A., Guash, O., Millian, M. y Ribas, T. (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cohen, L. y Larramendy, A. (2011). El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido. En *Reseñas de enseñanza de la historia*. N° 9. 167-204. APEHUN.
- Larramendy, A. (2017). Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben. En *Actas de las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Mar del Plata: Ed. Joaquín Rodríguez Cordeu. Universidad de Mar del Plata.
- Lerner, D.; Larramendy, A. y Benchimol, K (2010) Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En Vázquez, A. Novo, M. C.; Jacob, I. y Pelliza, L. (comp) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. Disponible en: http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- Lerner, D.; Larramendy, A. y Cohen L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, Vol. 16. 106-113. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. En *PRATIQUES* n° 131/132. Francia: Metz.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y aprendizaje* N° 58. Barcelona.
- Teberosky, A. (1995). ¿Para qué aprender a escribir? En: Teberosky, A. y Tolchinsky, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Torres, M. y Larramendy, A. (2010). Ler e escrever para aprender historia. Análise do processo de escrita de um pequeno grupo de alunas da 7ª série do ensino fundamental. En *Projeto*, Vol. 10, N° 12. 28-36. Octubre de 2010. Porto Alegre, Brasil.

Créditos

Autor/es: Alina Larramendy y Juan Manuel Conde

Cómo citar este texto:

Larramendy, A. y Conde, J. M. (2023). Clase Nro. 3: Escribir para aprender en las clases de Ciencias Sociales. Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales. Lecturas y escrituras en Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 3b: Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales

Clase 4. Consideraciones sobre la autoría en la construcción de conocimiento social en la escuela

Introducción

En nuestra última clase, haremos foco en una cuestión central que atraviesa las diversas temáticas abordadas a lo largo del módulo: la consideración de las y los autores en la construcción de conocimiento social e histórico en las clases de Sociales. Nos referimos, por un lado, a contemplar las perspectivas de las/os autoras/es en el análisis de los textos y las fuentes que proponemos leer. Por el otro, a promover que las y los alumnos se asuman como autoras/es de los textos que les proponemos escribir.

Como señalamos en la primera clase, a la enseñanza usual de las ciencias sociales subyace una mirada objetivista que entiende a la historia como **reproducción del pasado**. Desde esta concepción, no es relevante considerar a los autores y autoras de los textos, ya que el conocimiento histórico es objetivo y neutro, el mismo para todas las personas –sean historiadoras/es, autoras/es de los textos, docentes o alumnas/os– (Aisenberg, 2016).

Desde la perspectiva que sostenemos, la historia es una **reconstrucción del pasado** que se realiza desde las posiciones que asumen quienes producen conocimiento histórico en el presente (el presente del/de la historiador/a). Tal como vimos la clase pasada, las historiadoras e historiadores recurren a la escritura para representar el pasado ya que, como señala Prost (2001), no lo pueden hacer revivir. Para representar y hacer comprender el pasado, las/os historiadoras/es explican y argumentan. También buscan que sus lectores se representen aquello de lo que se habla y para ello recurren a su imaginación y no solo a su razón: la historia, sostiene Prost, “es el pensamiento de una vivencia”.

Por eso, resulta necesario incluir en la enseñanza la reflexión sistemática sobre las perspectivas de las y los autores, así como sobre otras características del conocimiento histórico y sus modos de producción. Estos aspectos constituyen una dimensión sustancial de los contenidos a enseñar, que

desplegamos en el marco de proyectos de enseñanza sobre temáticas diversas, como veremos a continuación.

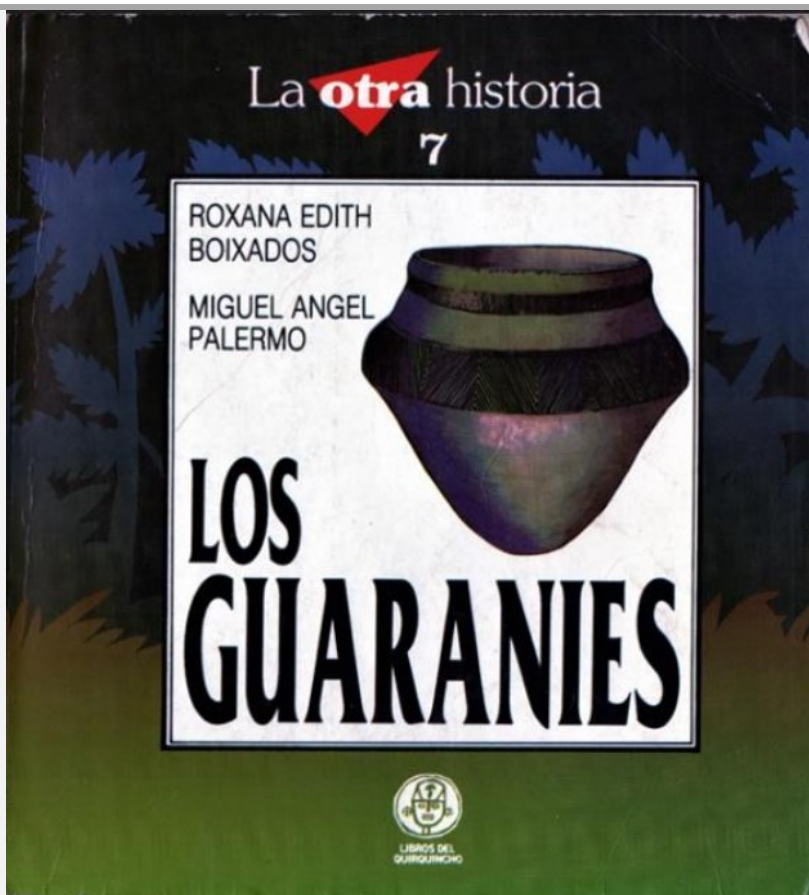
En esta clase trataremos también la relevancia del posicionamiento de las chicas y los chicos como autoras/es de sus textos, tanto como condición esencial para la construcción de conocimiento social e histórico en instancias de escritura como en relación con su formación como ciudadanas y ciudadanos críticos, un propósito educativo central de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria.

Como mencionamos al principio, al reflexionar sobre estas cuestiones volveremos sobre ideas trabajadas en clases anteriores, buscando establecer o profundizar relaciones entre contenidos trabajados a lo largo del módulo.

Los autores de los textos y de las fuentes primarias en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales

Desde los inicios de nuestra línea de investigaciones dimos relevancia a aspectos vinculados con la construcción del conocimiento social e histórico. Entre estos aspectos, venimos trabajando en poner en primer plano a los autores y autoras de los textos. Buscamos instalarlos como contenidos porque entendemos que, para enseñar que el conocimiento social e histórico es una construcción, es central visibilizar y dar relevancia a quien/es construyen ese conocimiento y a cómo lo hacen. Desde hace tiempo también estamos considerando a las y los autores de las fuentes primarias como actores de la situación histórica en estudio, cuestión que retomaremos en el apartado siguiente.

En nuestro primer proyecto de enseñanza centrado en los pueblos mbyá-guaraníes trabajamos con el libro *Guaraníes*, de los antropólogos Miguel Ángel Palermo y Roxana Boixadós (Libros del Quirquincho, Colección *La Otra Historia*). El libro es un ensayo para chicas/os que aborda en profundidad diferentes dimensiones de la vida de estos pueblos. Al final, incluye una reseña de sus autores que da cuenta de su formación, su pertenencia institucional y sus temas de investigación vinculados con diferentes pueblos originarios. Al iniciar el trabajo en el aula, con la presentación del libro se incluyó la de sus autores: se remitió a estas páginas finales, se leyó y comentó con los chicos y chicas el perfil de Palermo y de Boixadós.



La presentación del autor y la autora no tiene un carácter meramente formal ni se limita a una referencia inicial. A lo largo de las clases, la maestra hizo referencia a ellos en el trabajo con los diferentes textos del libro que las y los alumnos iban leyendo (en las consignas, en las explicaciones, en los comentarios). La idea que subyace a estas intervenciones es que los textos no son un relato objetivo de lo que pasó, sino una reconstrucción producida desde el presente por autores que escriben lo que conocen y piensan sobre sociedades del pasado, que el conocimiento es producto de esa relación pasado-presente. Poner en primer plano a los autores es una forma de comenzar a enseñar, desde los primeros años de la escolaridad, aspectos vinculados con la construcción del conocimiento social –aunque sea de forma implícita–.

Años más tarde, estudiamos proyectos de enseñanza centrados en diferentes explicaciones sobre la catástrofe demográfica de la población originaria de América a partir de la conquista, una de cuyas realizaciones en aula presentamos en las clases anteriores. Buscamos abordar con los alumnos y alumnas aspectos vinculados con la naturaleza del conocimiento histórico –de manera explícita esta vez–. Para ello, trabajamos con textos que plantean reconstrucciones diferentes del pasado y

presentan marcas que dan cuenta de las perspectivas de sus autoras/es. Tal como analizamos en la segunda clase, después de un intenso trabajo con los textos –en diferentes instancias y con una intervención sostenida del maestro– las y los estudiantes lograron distinguir las diferentes explicaciones (con aproximaciones diversas). Pensamos que las dificultades para observar y avanzar en esta distinción tuvieron que ver, en parte, con la complejidad de este caso: la noción de epidemia es compleja y continúa siendo controvertida. Y es necesario aproximarse a esta controversia para comprender la diferencia entre las explicaciones. La distinción entre perspectivas no siempre resulta difícil para los chicos y chicas, como veremos en situaciones de aula y entrevistas realizadas en el marco de otros proyectos de investigación que presentaremos a continuación.

Los autores de fuentes primarias sobre la dominación colonial en Potosí

En 2015 elaboramos una propuesta de contenidos sobre la dominación colonial en Potosí para un nuevo estudio de casos de proyectos de enseñanza –nuestro abordaje metodológico central–. En esta propuesta decidimos poner el foco en el trabajo con fuentes primarias y en sus autores.

La propuesta se sustentó en una serie de ideas interrelacionadas que orientaron su elaboración (Aisenberg, B.; Kogan, N. Lewkowicz, M. y Torres, M., 2016):

- la **historicidad** de la organización del sistema de dominación colonial, marcada por diferentes etapas;
- la **complejidad de la sociedad colonial**: diversidad de actores indígenas y españoles y de vínculos entre ellos –heterogéneos y complejos– como contenidos potencialmente contra-argumentadores de la visión simplificadora de dos bandos homogéneos en el marco de una relación estereotipada de “buenos y malos”, predominante en la historia escolar;
- una **visión institucionalizada de la dominación colonial** que incluye marcas del poder político y la presencia del estado que permitan revisar y complejizar los modos en que los chicos y las chicas suelen concebir los vínculos entre españoles e indígenas –en términos personales y morales–;
- la **articulación entre actores individuales, actores colectivos y sus contextos**: por un lado, las historias individuales permiten encarnar las temáticas históricas en personas que viven en el

contexto social en estudio y a quienes les pasan cosas, con lo que se intenta preservar el sentido de la historia (Braslavsky, 1994). Por otro lado, las historias individuales son significativas para los chicos y chicas y, por lo tanto, pueden constituir “puertas de entrada” potentes para aproximarse al contexto histórico en estudio (Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001).

Como parte de la construcción de la propuesta de contenidos, realizamos entrevistas clínico-didácticas de lectura de textos y de fuentes primarias –otro de los abordajes metodológicos de nuestra línea de investigaciones–. Las entrevistas nos aportan elementos fundamentales para pensar la enseñanza en relación con los modos en que los niños y niñas reconstruyen las problemáticas históricas que queremos enseñar. Además, constituyen una oportunidad para “probar” los textos y las fuentes que pensamos incluir en los proyectos: el análisis de las entrevistas nos da información sobre las representaciones que construyen las y los estudiantes al leer y nos permite precisar las cuestiones que las y los docentes tendrán que anticipar en la presentación de los textos o durante las prácticas de lectura compartida en clase.

¿Quién es el autor? Una entrevista de lectura con fuentes sobre la explotación minera



Esta entrevista fue analizada en detalle en Conde, J. (2020); Aisenberg, B. y otros (2017). Se retoman aquí ideas de estas producciones de nuestra investigación.

En el marco de una entrevista de lectura, se propuso a Paula –una niña de 10 años que cursaba 5° grado– trabajar con un texto de un manual escolar y dos fuentes primarias:

- El texto “[La extracción de plata en el Cerro Rico](#)”, de Díaz, S. y González, D. (2011) En *Ciencias Sociales 4*. Ciudad de Buenos Aires. CABA: Estrada, Serie Confluencias. Pág. 268.
- Un grabado de Theodor de Bry que muestra el trabajo en los socavones del cerro (1596).
- Un fragmento adaptado de la *Historia Natural y Moral de las Indias* de José de Acosta, un jesuita y naturalista que vivió en el virreinato del Perú entre 1572 y 1585.

Sugerimos que analicen los materiales antes de continuar con la lectura de la clase. El grabado y la fuente se incluyen a continuación.



Grabado de Theodor de Bry en *Historia Americae Sirve Novi Orbis* (1596)



Historia Natural y Moral de las Indias

(Fragmento adaptado)

Los indios trabajan en los túneles del cerro de Potosí donde la oscuridad es permanente, sin saber mucho ni poco cuándo es de día y cuándo es de noche.

Trabajan siempre con velas y se reparten el trabajo, de manera que unos trabajan de día y descansan de noche, y otros al revés.

El metal es muy duro y solo lo pueden desprender de las paredes de roca de la mina golpeándolo con fuerza con una barreta hasta quebrarlo.

Después lo suben a cuestras por unas escaleras hechas de cuero de vaca retorcido. Los indios se atan una manta al pecho y el metal va dentro de ella a las espaldas. Suben de tres en tres. El delantero lleva una vela atada al dedo pulgar para que vean, porque como está dicho, no hay ninguna luz natural. Suben un gran espacio que pasa muchas veces de 300 metros: cosa horrible que de solo pensarla da espanto.

Acosta, J. (1590). *Historia Natural y moral de las Indias*. Versión adaptada en: Alderoqui, S., Gojman, S., Segal, A., Villa, A. y Aisenberg, B. (1997) *Ciencias Sociales Documento de trabajo N°4. Dos propuestas de trabajo para la enseñanza de Ciencias Sociales en el segundo ciclo* (p. 22). Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCBA.



- ¿Qué piensan del grabado y del fragmento adaptado de *Historia Natural y Moral de las indias*? ¿Qué les llama la atención?
- ¿Les parece que el fragmento de la fuente que se propone leer a Paula podría ser pertinente para promover la reflexión sobre la autoría? ¿Por qué?

El fragmento seleccionado describe detalladamente el modo en que se extrae el mineral y las condiciones de trabajo de los indígenas. En particular, la frase final incluye la perspectiva del autor sobre el trabajo en las minas: “cosa horrible que de solo pensarla da espanto”. Veamos qué ocurre en la entrevista.

Al inicio, el entrevistador –Juan Manuel Conde– contextualiza la situación histórica y presenta el texto y las fuentes haciendo referencia a sus autores. En relación con la fuente de Acosta, se aclara que fue escrita por un español. Sin embargo, avanzada la entrevista, a propósito de una pregunta sobre la extracción del mineral, la niña vuelve sobre esa fuente y realiza una particular interpretación sobre quién es su autor:



Entrevistador - ¿En alguno de los textos habla [...] de cómo lo sacaban [se refiere al mineral]? [...]

Paula - A ver cómo lo dice el in...

E - ¿Cómo lo dice quién?

P - Cómo lo dice el “in”. Es como decir, indio, pero digo “in” porque me sale así. Ahí dice: “*el metal es muy duro y solo lo pueden desprender de las paredes de roca de la mina golpeándolo con fuerza con una barreta hasta quebrarlo*”. O sea, rompían la piedra para que el mineral se desencaje y salga. [continúa leyendo en

silencio] ¡Ah! [sorprendida] Ah... lo suben por las escaleras [se ríe]. Claro. [Vuelve a leer] *“Hechas de cuero de vaca retorcido”* [como extrañada por estas últimas palabras]. *“Una manta al pecho y el metal va adentro de ellas en las espaldas”* Mmm... yo sabía que usaban algún tipo de bolsa [continúa leyendo]. *“Suben de tres en tres”* [...] [sigue leyendo] *“el delantero lleva una vela atada al dedo pulgar para que vean”* [...] *“porque como está dicho no hay ninguna luz natural. Suben un gran espacio que pasa muchas veces de 30 [sic] metros: “cosa horrible que solo de pensarla [sic] da espanto”* Tiene razón. No me imagino cómo sería. Y bueno, al final sí, se los atan con una especie de bolsita de cuero en la espalda. La suben por la escalera de más de 4.000 metros de altura y bueno, ahí lo traen al pueblo para los españoles.

Paula menciona que el autor de la fuente –que decide consultar para responder al entrevistador cómo sacaban el metal– es un “indio”. No recuerda o no le resultó significativa la información que se le brindó al inicio de la entrevista, cuando se le comentó que el autor era español. El entrevistador nota la peculiar interpretación sobre la autoría de la fuente y decide indagar sobre ella:



Entrevistador - Vos me decías que este texto lo había escrito...

Paula - Uno de los indios que trabajaban en la mina.

E - Pero el que lo escribió es un español. ¿Vos por qué pensaste que lo había escrito un indio?

P - No, porque acá decía cómo se trabaja en la mina. Y obviamente, si es un indio, trabajador que o voluntariamente lo pusieron o obligatoriamente [sic]. Yo pensaba que era eso porque él sabe todo lo que se tiene que hacer en la mina y que “sólo pensarlo da espanto”. O es un español que no piensa igual que los otros.

E - ¿Y cómo sería un español que no piensa igual que los otros? ¿Por qué decís eso?

P - Un español que no le gusta que el rey de España o otros [sic] españoles de la realeza pongan a trabajar a los indios así y que mueran, se enfermen, o quedarse

con menos indios gracias a, por ellos mismos, ya que, los forzaron técnicamente, a que se vayan, dejen a sus familias todo. Solamente para irse de ese trabajo del infierno.

E - ¿Y cómo te diste cuenta que era un español que pensaba diferente?

P - Porque acá decía *“cosa horrible que de solo pensarla da espanto”*.

E - ¿Y a qué se está refiriendo con eso?

P - Que a él también le da miedo sobre lo que pasa ahí, tal vez.

E - ¿Lo que pasa ahí dónde?

P - En la mina, donde los indios trabajando [sic] forzados a hacer todo eso. O voluntariamente que creo que ya se arrepintieron. Y sí, creo que es muy triste.

Paula comienza planteando que el autor de la fuente es un indígena porque conoce en detalle cómo es el trabajo en las minas y por el modo en que lo caracteriza: “cosa horrible que de solo pensarla da espanto”. El entrevistador refuta la idea de la niña afirmando que el autor es un español. Esta información lleva a Paula a reflexionar sobre la cuestión y a considerar la posibilidad de que no todos los españoles pensarán igual (idea nueva para ella) y que el autor de la fuente sea un español que no estaba de acuerdo con lo que ocurría en las minas (Conde, 2020).

Encontramos una reconstrucción similar en una de las aulas en las que se trabajó con esta misma fuente. La idea de que la fuente fue escrita por un indígena es consistente con la visión sobre la conquista y la colonización instalada en la escuela que supone un enfrentamiento entre dos bandos homogéneos: españoles, por un lado, e indígenas, por el otro. Desde esta visión, los únicos que pueden criticar o denunciar las condiciones de trabajo en las minas son los indígenas.

El desarrollo de la entrevista da cuenta de la importancia de la intervención didáctica para ayudar a los niños y niñas a avanzar en la construcción de conocimiento. En relación con las interpretaciones que van realizando, las y los entrevistadoras introducen explicaciones, hacen correcciones, aportan información. Cuando esas intervenciones se coordinan con lo que los chicos están pensando, pueden tomarlas y avanzar. La información no es un “valor fijo” que puede ser interpretado en cualquier circunstancia y del mismo modo. Al comienzo de la entrevista el dato de que el autor es un español no fue significativo para Paula. Cuando esa misma información se engarza con lo que la niña está

pensando, puede tomarla en consideración y realizar una diferenciación que representa un avance respecto de su idea inicial: “es un español que no piensa igual que los otros”. Es decir, los españoles dejan de ser un bando homogéneo, así como pueden sostener diversos vínculos con sujetos indígenas. Son aproximaciones a la complejidad de la sociedad colonial (Conde, 2020).

En el análisis de la perspectiva del autor de la fuente, Paula expresa su posición personal. Señala su coincidencia con la valoración de Acosta sobre el trabajo en las minas —“tiene razón”— y expresa su propia perspectiva sobre la situación histórica que está reconstruyendo: dice “que es muy triste” y califica al trabajo minero como “ese trabajo del infierno”. Consideramos estas expresiones como marcas del posicionamiento de la niña frente a la perspectiva del autor sobre la situación histórica; marcas que dan cuenta de su involucramiento en la construcción de conocimiento histórico, de un vínculo de interioridad con el saber (Edwards, 1985).

El análisis de esta entrevista nos ayudó a precisar la idea de poner en primer plano a quienes escriben las fuentes como sujetos sociales, porque estos datos resultan esenciales para interpretar lo que producen. Veamos el desarrollo de esta idea en el trabajo con fuentes en las clases de Sociales.

Las y los autores de las fuentes como contenido de enseñanza

En la propuesta de contenidos sobre la dominación colonial en Potosí incluimos muchas y muy diversas fuentes con la intención de que los y las alumnos se aproximen a la complejidad de esta sociedad (Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres, 2016).

Además del clásico uso centrado en la información, decidimos abordar las fuentes desde una mirada crítica que hace foco en sus autoras/es como actores sociales que escriben en determinados contextos, desde ciertas perspectivas y con determinadas intenciones.

Para promover la mirada crítica de las fuentes es preciso incluir a los y las autoras como contenidos de enseñanza (Aisenberg, Larramendy y otros, 2020). Ello implica abordar en el aula:

- quién es el actor social-autor de la fuente;
- qué clase de acción realiza a través de ella (informa, rinde cuentas, realiza una crónica, denuncia, peticiona, justifica, guarda memoria...) y qué tipo de documento produce (crónica, diario, ordenanzas, informe, carta privada...);

- en qué contexto realiza esa acción, en qué situación escribe;
- por qué hace esta acción;
- para quién escribe.

El conocimiento de estas cuestiones es indispensable para analizar la fuente en relación con la perspectiva del autor/a, así como para inferir sus intenciones. Por eso elaboramos textos que contextualizan las fuentes trabajadas.

En algunos casos, además, hacemos foco en aspectos de las historias personales de algunos de los autores-actores sociales de la época. No solo lo hacemos para contextualizar la fuente que producen sino, además, porque sus historias permiten encarnar algunos aspectos del contexto histórico y, como son de interés para las y los chicos, pueden constituirse en **“puertas de entrada”** para la reconstrucción de esos contextos, como mencionamos anteriormente (Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres, 2016).

Las historias personales como “puerta de entrada” al pasado y como contexto para el análisis de fuentes: la figura del Virrey Toledo

Una de las figuras que propusimos considerar fue el Virrey Toledo, autor de las *Ordenanzas del Perú para un buen gobierno* promulgadas en 1573, una de las fuentes que incluimos en la propuesta.

Con la biografía del virrey buscamos encarnar la idea de dominación institucionalizada y de relaciones de poder, para ayudar a que las y los chicos identifiquen los intereses en juego y las decisiones que se toman. Dar relieve a su figura puede permitirles adentrarse en la lógica de la autoridad que, si bien no es personal, es ejercida por personas. Por medio de la figura de Toledo intentamos presentar distintas marcas de dominación política, como la propia presencia de la autoridad de un virrey y la elaboración de un conjunto de ordenanzas que van a regular diversos aspectos de la vida en las colonias españolas de América (Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres, 2016).

Elaboramos un texto para trabajar en el aula sobre la biografía de Toledo que relata sus orígenes y su formación, su infancia y juventud en la corte del rey, su designación como virrey, su llegada a Lima y su extensa visita por los territorios del virreinato del Perú. Se caracteriza la coyuntura crítica en que se encontraba el virreinato a su llegada, los desafíos que esto significaba y algunas de sus acciones de gobierno, entre ellas, las mencionadas ordenanzas. La idea era hacer visible para la/os alumna/os

que los conquistadores institucionalizaron la dominación –creando virreinos y elaborando leyes– y promover el acercamiento de los chicos y chicas a algunas de esas leyes que regularon la vida de españoles e indígenas a lo largo de dos siglos (Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres, 2016).

En la selección de ordenanzas, que tiene como eje la reglamentación del trabajo en las minas, buscamos también reflejar los diversos intereses en juego: las intenciones de incrementar la producción, bajar la mortandad, proteger a los indios de ciertos abusos, garantizar el abastecimiento de fuerza de trabajo y de diversos insumos, mantener el orden, etcétera. En las adaptaciones de las ordenanzas dejamos textuales algunas fórmulas de forma para evidenciar su carácter de decisiones políticas tomadas en nombre del rey con valor de ley (*Ordeno y mando*) y explicitamos la necesidad de hacerlas públicas –de traducirlas a las lenguas indígenas y de pregonarlas–. Colocamos la firma de Toledo e incluimos la fecha y un retrato del virrey (Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres, 2016).

El texto sobre la figura de Toledo y la selección de ordenanzas elaborado para la realización en aula que presentamos a continuación puede consultarse en [este enlace](#). Recomendamos su lectura antes de proseguir con la de la clase.

¿Qué reconstrucciones realizaron las y los alumnos a partir del trabajo con la figura del virrey Toledo?

Para buscar algunas pistas de los aprendizajes vamos a analizar la producción escrita de Tatiana, una alumna de 6° grado, de la realización en aula de uno de los proyectos de enseñanza construido a partir de la propuesta general de contenidos por Eugenia Azurmendi, una de las maestras del equipo. Se trata de la producción final del proyecto, una escritura global en la que la maestra les pidió a las y los alumnos que escribieran “una historia de Potosí”.



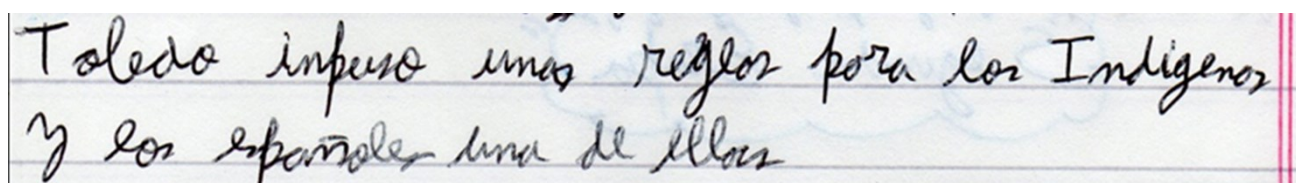
Esta producción escrita fue analizada por Alina Larramendy en el marco de un panel realizado en el *1° Encuentro Nacional de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*, organizado por el Instituto Superior de Formación Docente N° 6, en la Ciudad de Neuquén, Neuquén, en agosto de 2019. Se retoman a continuación algunas ideas de ese análisis.

En una producción extensa y exhaustiva titulada “Potosí y su historia” Tatiana recupera diferentes aspectos de los contenidos enseñados, tomando como referencia tanto los textos y las fuentes trabajados en el aula como las discusiones e intercambios sostenidos en clase: recupera planteos de la docente así como argumentos, reflexiones, inferencias y comentarios de sus compañeras/os.

Luego de una introducción al tema y presentación general de las dos etapas históricas enseñadas, Tatiana desarrolla cada una de ellas. La “segunda etapa” -subtítulo de su producción- está centrada en la figura del virrey Toledo y en un análisis de sus ordenanzas.

Tatiana caracteriza esta etapa planteando aspectos sustantivos de la coyuntura y de las acciones de Toledo mediante una reconstrucción personal de información recuperada de la contextualización de las ordenanzas y la biografía del virrey (ver enlace anterior). En el contexto que describe, la alumna plantea que Toledo *“se dispuso entonces a reorganizar la explotación de las minas para aumentar la producción”*, hace referencia a la nueva técnica que introduce el virrey (la amalgama) y da datos contundentes sobre el aumento de la producción de plata: *“En los tiempos de Toledo la producción de plata pasó de doscientos mil pesos anuales a más de 1.000.000 \$”*.

Luego hace mención a las ordenanzas del virrey y a que sus destinatarios eran tanto indígenas como españoles. Esta referencia constituye un avance porque en un principio Tatiana, como muchos de sus compañeras/os, sostenía que las ordenanzas solo estaban destinadas a regular la vida de los indios. Dice *“Toledo impuso unas reglas para los indígenas y los españoles, una de ellas...”* y pasa a transcribir y comentar dos ordenanzas.



Posiblemente en relación con la idea de que las ordenanzas regulan cuestiones referidas tanto a indígenas como a españoles –idea que en un principio le costó entender–, selecciona ordenanzas que involucren y afectan intereses del conjunto de los sujetos históricos involucrados, así como a sus relaciones.

Tatiana presenta las ordenanzas y realiza algunas inferencias sobre la intencionalidad de las regulaciones que establece el virrey:

Que con cada 25 indios vaya un principal o
mando que se ocupe de controlarlos.
Talvez para que no se roben nada

“Que con cada 25 indios vaya un principal o mando [se refiere a la figura del mandón] que se ocupe de controlarlos. Tal vez para que no se roben nada”.

Esta primera ordenanza citada por la autora remite a aspectos organizativos del trabajo en la mina vinculados con el control de los indios por parte de los españoles. Según la inferencia de Tatiana la norma apunta “tal vez” a evitar la apropiación de metal por parte de los mineros, cuestión que había sido estudiada en clase. La niña infiere y marca que se trata de una inferencia, dice “tal vez”.

En el caso de la segunda ordenanza, la alumna recupera –además de su contenido- la fórmula “ordeno y mando”. Escribe:

Ordeno y mando que los minos se labren
de manera que los Indios anden seguros y
sin peligro de alguna manera Toledo quería
mantenerlos seguros porque los necesitaba pero en
esa época murieron mas de 8 millones de indios de
cada 10 Indios que entraban solo 3 salían con
vida.

“Ordeno y mando que las minas se labren de manera que los Indios anden seguros y sin peligros de alguna manera Toledo quería mantenerlos seguros porque los necesitaba pero en esa época murieron más de 8 millones de indios, de cada 10 indios que entraban solo 3 salían con vida”.

La segunda ordenanza establece que el modo de explotar la mina por parte de los españoles garantice la seguridad de los indios. La inferencia sobre las intenciones de Toledo –“quería mantenerlos seguros porque los necesitaba”– resulta modalizada por la autora en dos sentidos:

- Por un lado, introduce su inferencia con un “**de alguna manera**” (**Toledo quería mantenerlos seguros *porque* los necesitaba**), idea relacionada con la contradicción entre explotación e intento de protección de la mano de obra.

- Por el otro, remite a los **escasos efectos de esta norma en la realidad de los mineros**, tanto en términos absolutos como relativos: *“murieron más de 8 millones de indios, de cada 10 indios que entraban solo 3 salían con vida”*. Señala una contradicción que expresa una toma de posición: *“De alguna manera Toledo quería mantenerlos seguros porque los necesitaba **pero** en esa época murieron...”*.

La mirada crítica sobre las fuentes a partir del análisis de la perspectiva de su autor parece habilitar el propio posicionamiento de Tatiana como autora. Al reflexionar sobre el contenido de las ordenanzas que selecciona y las posibles intenciones del virrey, explicita su posición: revela la inconsistencia entre explotar y cuidar a los indios (objeto de una relación de dominación institucionalizada por ley) y la sostiene con datos contundentes.



En los casos de proyectos de enseñanza que estudiamos en nuestras investigaciones, las producciones escritas de las y los alumnos ofrecen indicadores diversos de su posicionamiento como autoras/es. La toma de posición frente a las problemáticas en estudio es uno de ellos. Sugerimos volver a la clase 3 y revisar desde este punto de vista las escrituras de Oriana y Marisol, por un lado, y la de Maia, Lucía y Amanda, por el otro.

¿Qué posiciones asumen las alumnas frente a la conquista y la catástrofe demográfica?

Retomemos la escritura de Tatiana. Su producción muestra avances en la construcción de una visión institucionalizada de la dominación: Toledo ejerce una autoridad política (no personalizada) por medio de leyes que regulan la vida de españoles y de indígenas en función de objetivos específicos que responden a la voluntad real de organizar y mantener la dominación, así como de aumentar la producción de plata.

Los análisis de los trabajos de campo de este proyecto nos muestran que los alumnos y alumnas logran aproximarse a las perspectivas de las y los autores de las fuentes e inferir sus intencionalidades cuando los ponemos en primer plano desde la enseñanza.

Para promover esta mirada crítica es preciso insertar las fuentes en el estudio de las problemáticas históricas en las que se inscriben. Porque para inferir las perspectivas e intenciones de los sujetos históricos que las produjeron, no alcanza con la información que las fuentes mismas presentan, sino que es necesario un conocimiento contextualizado de las situaciones en las que dichas fuentes se enunciaron o escribieron.

También es crucial la intervención docente mientras los chicos y chicas están interactuando con las fuentes –y a propósito de sus interpretaciones– para promover avances en la reconstrucción de su contenido desde una mirada crítica. En prácticas compartidas de trabajo con fuentes, las y los docentes reponen o dan nueva información, explican, proponen relecturas, recuperan ideas o discusiones para colaborar con las y los estudiantes en la construcción de interpretaciones, para interpelar los significados que están elaborando, para ayudarlos a avanzar.

Los avances que los niños y niñas logran no pueden considerarse como una construcción puramente personal, sino que guardan estrecha relación con su participación en un trabajo colectivo en el que se entrelazan construcción y transmisión de conocimiento, así como se articulan situaciones de lectura y escritura para aprender en las clases de Sociales.

Análisis de marcas de autoría en textos y fuentes sobre las resistencias indígenas en los Valles Calchaquíes

En 2018 desarrollamos una nueva propuesta de contenidos centrada en los procesos de resistencia de los pueblos originarios a la conquista española, focalizado en el caso de las resistencias en los Valles Calchaquíes durante los siglos XVI y XVII. Buscamos contribuir a problematizar la visión eurocéntrica de la conquista de América y a instalar los procesos de resistencia como tema de enseñanza.

Elegimos textos con diferentes reconstrucciones sobre el accionar de los pueblos originarios atendiendo, en particular, a la inclusión u omisión de acciones de resistencia y, en los casos de inclusión, a cómo se las caracteriza y se las explica. También incluimos fuentes primarias para analizar desde una mirada crítica.

Las ideas que presentamos en el próximo apartado corresponden a datos de entrevistas realizadas en el marco de la construcción de la propuesta de contenidos. Nos centraremos en las

aproximaciones de los chicos y chicas a las perspectivas de los autores y autoras sobre las resistencias indígenas, así como en sus posibilidades de advertir en los textos marcas de autoría, es decir, expresiones que dan pistas o permiten inferir la posición de sus autoras/es.



Las entrevistas a las que haremos referencia en los próximos apartados fueron analizadas en Aisenberg, B.; Lerner, D. y otros (2020). Compartimos aquí algunos fragmentos de entrevistas y los análisis que realizamos en la producción citada.

El autor, ¿un sujeto del presente o del pasado?

Uno de nuestros entrevistados, Tomás, de 10 años, trabaja con el texto [*Pueblos que resistieron*](#), que forma parte de un manual para 4° grado de Editorial Santillana: *Ciencias Sociales 4. Conocer +*. Sugerimos su lectura antes de proseguir.

El autor del texto –López– plantea que los españoles sometieron a los indígenas a un duro ritmo de trabajo y que algunos pueblos se rebelaron ante esta “injusta situación”. Tomás hace mención a esta idea y el entrevistador plantea:



E: Vos hablaste algo de la “injusta situación”. Viste que en el texto se narran los hechos que fueron sucediendo, es decir, el autor investiga, profundiza y luego de recolectar información escribe el texto relatando los hechos. Cuando dice esta expresión “injusta situación” ¿Quién está pensando que esa situación es injusta?

Tomás: [Piensa unos segundos] Los indios. Porque para los españoles sentían que ellos habían descubierto esas tierras, hasta que después se dieron cuenta que ya había habitantes desde antes que ellos.

En este intercambio, el entrevistador comienza aludiendo al autor, otorgándole voz en el texto y utilizando el presente como tiempo verbal. Sin embargo, Tomás responde que son los indios quienes piensan que la situación que viven es injusta. Pareciera no tomar en cuenta la referencia al autor y responde desde una centración en la situación del pasado: como otros entrevistados, busca sujetos protagonistas de dicha situación (Aisenberg, B.; Lerner, D. y otros, 2020). Veamos cómo continúa el diálogo:



E: Vos decís entonces que son los indios los que sienten la injusticia. Y el autor, ¿estaría expresando que es injusta esta situación porque se pone de algún lado?

T: Tal vez el autor es de América o que tal vez para él le parece injusta la situación... Y depende del país, porque se le habrán enseñado de distintas formas... cómo fue la colonización de América.

E: ¿Cómo es eso?

T: Porque si tiene que contar, por ejemplo, en una escuela española esta historia.... no creo que la lleguen a contar como que ellos fueron, atacaron a los indios... Para mí, no la contarán así. La contarán de otra forma. Y tal vez que al autor le parece que lo que hicieron, no le pareció justo para los indios entonces él está escribiendo del lado de los indios.

E: Entonces vos decís que el autor según donde esté, si está acá en Argentina o si está en España ¿quizás cambie su forma de expresarlo?

T: Y... tal vez... [...] O también él puede sentir algo, tal vez investigue más a fondo lo que pasó y se dio cuenta que la situación era un poco injusta para los indios porque vinieron a invadir sus tierras, los empezaron a obligar a trabajar...

E: Entonces quizá sí para él, como decís vos, investigó bastante y se dio cuenta que la situación fue injusta, ¿aunque esté en España, dice lo mismo?

T: Sí

El entrevistador vuelve a poner en primer plano al autor, explicitando que puede tener una postura sobre la situación que relata. Esta intervención es suficiente para que Tomás “entre” en la dimensión de la autoría de los textos. Por el modo de responder, pareciera que no le resulta algo novedoso, que ya sabía que los textos tienen autores y que pueden tomar postura. Pareciera también que no alcanza con una pregunta del entrevistador (la primera) para “salir” de la centración en la situación histórica del pasado, al menos para alumnos de primaria (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2020).

La nueva respuesta de Tomás da cuenta de que concibe la existencia de un autor. Se refiere a un sujeto que escribe sobre el pasado, cuya posición puede responder a diversas razones que va

pensando y repensando en el curso del diálogo con el entrevistador. El niño considera que las posturas del autor pueden vincularse con:

- su propia relación con los sujetos históricos (“Tal vez el autor es de América...”);
- su propio juicio (“...o que tal vez para él le parece injusta la situación”);
- lo que se enseña sobre la conquista en las escuelas en la actualidad: supone que en España se cuenta una historia diferente a la que se cuenta en América. En este sentido, concibe una continuidad entre pasado y presente: en las escuelas españolas tal vez no cuenten esta historia (o la cuentan de otra manera), porque son ellos los que “atacaron a los indios”. Es decir, supone que los españoles son un sujeto colectivo con continuidad a través del tiempo. Desde este criterio, quienes pueden pensar que la situación es injusta son los americanos, no así los españoles. La idea de Tomás parece corresponderse con una concepción relativista del conocimiento: depende de cada quien.
- Pero también contempla una idea contrapuesta en función de un criterio diferente: admite la posibilidad de un español que investiga “más a fondo lo que pasó y se dio cuenta que la situación era un poco injusta para los indios porque vinieron a invadir sus tierras, los empezaron a obligar a trabajar...”. Esta idea se aleja del posicionamiento relativista sobre el conocimiento: Tomás piensa que si un español investiga a fondo se va a dar cuenta de cuál es la verdad. En entrevistas a otros niños de primaria, encontramos la misma idea, que remite a una concepción objetivista de la historia.

Subrayamos que, a lo largo de todo este fragmento, Tomás introduce sus afirmaciones con expresiones como “tal vez”, “no creo”, “para mí”. Estas expresiones son indicadores del estatus que otorga a sus afirmaciones: son suposiciones o son opiniones personales.

Desde el inicio del fragmento que estamos analizado Tomás va considerando diferentes posibilidades, va oscilando entre ideas contrapuestas sobre el conocimiento: en una misma intervención incluye suposiciones relativistas y suposiciones objetivistas. Estas oscilaciones son propias de un proceso de construcción de conocimiento. Además, en este caso, se vinculan con las cuestiones –sumamente complejas– de la verdad y la objetividad, que continúan siendo objeto de debate en la historiografía. Que alumnas/os de primaria comiencen a reflexionar sobre ellas es un avance considerable (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2020).

Vimos que, a lo largo del fragmento, Tomás va contemplando diferentes aspectos sobre la perspectiva del autor. Son indicios de que está pensando sobre la cuestión. Las intervenciones del entrevistador son fundamentales para que Tomás avance en sus reflexiones.

Como hemos mencionado, encontramos reiteradas ocasiones en las cuales los niños y niñas parecen pensar que en un texto histórico solo hay sujetos del pasado. Esta idea se relaciona con una concepción de los textos como “ventanas al pasado” (Audigier, 2001), como reproducción objetiva de lo que pasó –incluso, piensan las/os chicas/os, en el orden en qué pasó–. Se trata de una concepción muy frecuente en la enseñanza usual. El análisis desarrollado muestra que, cuando se promueve la reflexión sobre las marcas de autoría, es posible ayudar a que los alumnos y alumnas se aproximen a la idea de que los textos de historia suponen relaciones entre sujetos de distintas temporalidades, y a la idea de que las y los autores escriben expresando su postura sobre la situación del pasado que reconstruyen (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2020).

La búsqueda de marcas de las y los autores en el análisis de textos escolares

Entrevistamos también a estudiantes de los últimos años de la escuela primaria y primeros de secundaria. Entre ellos Juan, de 12 años, y Lucio, de 14. Ambos chicos reconocen claramente la presencia de la autora de uno de los textos que leyeron, [*Las rebeliones en los Valles Calchaquíes*](#), escrito por Mariana Pérez y otros (*Historia de la Argentina. Desde los pueblos originarios hasta la actualidad*. Buenos Aires: Kapelusz-Norma. 2013). Sin embargo, encuentran dificultades para analizar el posicionamiento de la autora en relación con indicios del texto que les permitan dar cuenta de esa posición:

- “No se nota la opinión que tiene esta señora...”, dice Juan. “Estoy buscando... no encontré...” y oscila entre ideas contrapuestas al tratar de caracterizar su posición.
- Lucio plantea: “Creo que más objetiva que nada porque no encontré... [...] En ningún momento pone algo muy que esté del lado de los españoles o de los aborígenes. O sea, mucha subjetividad no tiene... [...] No encuentro muy bien”.

Ambos chicos parecen buscar indicadores concluyentes –desde su punto de vista- de la postura de la autora, expresiones puntuales con sesgo valorativo explícito que no logran encontrar cuando vuelven al texto con este propósito (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2020). Para seguir el análisis que estamos presentando, recomendamos la lectura del texto en el link indicado más arriba.

En esta búsqueda de indicadores, Juan y Lucio reparan en las comillas de la expresión “gran alzamiento diaguita”, una de las rebeliones indígenas. En el texto, la autora plantea:



Entre los años 1631 y 1643, tras un nuevo intento de los españoles por lograr un dominio efectivo de los valles, la resistencia se transformó en una rebelión generalizada que involucró a yocaviles, andalgaláes, aconquijas, tolombones, famatinas, hualfines, paciocas, abaucanes y malfines. Este “gran alzamiento diaguita” puso en serio riesgo la dominación española en el Tucumán. Las ciudades de Londres, en el territorio de la actual Catamarca, y La Rioja fueron destruidas, y Salta y San Miguel de Tucumán, duramente atacadas.

Pérez, M. *et. al.* (2013). Las rebeliones en los valles calchaquíes. En *Historia de la Argentina. Desde los pueblos originarios hasta la actualidad*. Buenos Aires: Kapelusz-Norma. (Fragmento)

Como dijimos, Juan y Lucio reparan en las comillas de la expresión “gran alzamiento diaguita”, pero le asignan sentidos diferentes.

Veamos el caso de Juan (12 años, 7° grado). Él interpreta que la autora usa las comillas para relativizar la magnitud del movimiento de resistencia indígena. En la entrevista señala: “fue un gran alzamiento, pero no para ella”. El sentido que otorga a estos signos forma parte de un uso muy difundido entre niños y adolescentes: el entrecomillado indica un cuestionamiento a la expresión que encierra.

Como mencionamos, Juan osciló en sus consideraciones respecto de la posición de la autora del texto. Inicialmente sostuvo que ella estaba “a favor” de los indígenas. Pero luego, cuando “no encontró” indicadores de esta posición y reparó en las comillas, les asignó el sentido que acabamos de analizar y planteó que podía estar “a favor” de los españoles. Aclaramos que la expresión “a favor” es un modo en que los chicos plantean la posición de los autores en el análisis de este tema (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2020).

La indagación sobre la perspectiva de la autora no continuó en esta entrevista, pero Juan volvió sobre este punto cuando se le presentó un nuevo texto. La entrevistadora le propone la lectura de [Los conquistadores y los indios](#), de Alfredo Grosso –un texto escolar de fines del siglo XIX de gran difusión, reeditado a lo largo de muchas décadas del siglo XX–, que responde a una visión

eurocéntrica de la conquista, laudatoria de los españoles, Veamos un fragmento:



Respecto del trato que los conquistadores, primero, y los colonizadores, después, daban a los indios, se debe reconocer, para ser justicieros, que si, en general, procedían sin mucha consideración o con alguna crueldad se debía a que la belicosidad de los naturales y su tendencia a la traición obligaba a aquellos a proceder con la mayor desconfianza y energía y, a veces, sin contemplaciones. (Grosso, A. [1965] *Nociones de historia*. Buenos Aires: Kapelusz)

Cuando se le acerca el texto, Juan comienza a leerlo de inmediato, sin dar tiempo a la presentación del autor ni a la contextualización del tipo de texto por parte de la entrevistadora. Lo lee en menos de un minuto y, al terminar, comenta:



Juan: ¿Te acordás de lo que decía de que el anterior texto estaba más a favor de los españoles?

E.: Sí.

Juan: Al final estaba mal eso. Bueh, resulta, que este sí está a favor de los españoles. Por ejemplo, como dice al final que los españoles en general procedían con más crueldad [...] porque los indígenas decían que eran traicioneros, belicosos... Y eso no funciona como justificación para matar.

Juan logra reconocer el posicionamiento de Mariana Pérez cuando lee un segundo texto cuyo autor sostiene una visión muy diferente. La comparación entre ambos textos le permite reflexionar sobre la perspectiva de la autora de *La rebelión en los Valles Calchaquíes* y caracterizar su posición. Reconstrucciones diferentes permiten poner en evidencia las perspectivas de sus autores. En el caso de Juan, además, lo lleva a implicarse y tomar postura, llegando a cuestionar las ideas de Grosso: “eso no funciona como justificación para matar” (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2020).

¿Cómo interpreta Lucio las comillas y cómo continúa su proceso? Lucio dice, respecto del texto de Mariana Pérez: “Puede ser que tenga como un... como que esté un poquito más del lado de los aborígenes [...]. Por la forma en que lo cuenta. Por ejemplo, dice ‘gran alzamiento diaguita’, como que lo está tomando como algo importante [...]”.

La caracterización inicial de Lucio sobre la postura objetiva de la autora, que citamos anteriormente, se va relativizando. No sabemos qué tipo de marcas de subjetividad buscaba en un principio, pero ahora reconoce que pueden existir indicadores diversos de la autoría como lo es el modo en que la historiadora reconstruye la situación histórica: Lucio dice “Por la forma en que lo cuenta”.

Luego, la entrevistadora propone la relectura de partes del texto que contra-argumentan la idea inicial de Lucio respecto de la postura objetiva de la autora. Esas partes incluyen las expresiones: “la represión de las autoridades españolas fue devastadora” y “las consecuencias de esa derrota fueron terribles”.

A partir de la relectura, Lucio reflexiona: “[...] está hablando de la brutalidad que se usó... en este caso, la represión. [...]”. Luego se refiere a los adjetivos y, en relación con “devastadora”, dice: “Más que nada la palabra, porque si no hubiera puesto... no sé, hubo una gran represión de las autoridades [...]. También la palabra “terrible” [...] porque pudo haber puesto, eh... los pueblos indígenas tuvieron grandes consecuencias tras la derrota [...] Entonces, pudiendo elegir otras palabras...”.

Lucio reconoce en el texto expresiones del posicionamiento de la autora que inicialmente no registraba: termina aludiendo a las palabras que elige para reconstruir la situación histórica. Pensamos que se trata de un descubrimiento relevante porque constituye una característica del conocimiento histórico (y social en general). Efectivamente, tal como señalan Audigier y otros (1994), “las palabras mismas que se emplean clasifican los acontecimientos bajo sentidos diferentes” (Aisenberg, Lerner *et. al.*, 2020).

Reflexiones sobre la autoría en una fuente que describe a los indios de los Valles Calchaquies

Les proponemos analizar un último intercambio sobre la autoría, en este caso, de una fuente primaria. Para ello, volvamos a la entrevista a Juan (12 años, 7º grado).



La entrevista a Juan, recordamos, fue analizada en Aisenberg, B.; Lerner, D. y otros (2020). Compartimos a continuación otros fragmentos de la entrevista y sus análisis, publicados en la producción citada.

Luego de la presentación del tema, al inicio de la conversación, la entrevistadora propone la lectura de dos textos: *Las rebeliones de los Valles Calchaquíes*, de Mariana Pérez (como ya vimos) y un fragmento de una fuente primaria escrita por un funcionario español llamado Pedro Sotelo de Narváez, a la que caracteriza como una “especie de crónica [sobre] cómo eran los territorios que estaba explorando”: [Relaciones de las Provincias de Tucumán para el Ilustrísimo Señor Licenciado Cepeda, Presidente de la Real Audiencia de la Plata](#), de P. Sotelo de Narváez, 1580. Se trata de un informe que las autoridades coloniales pedían a los conquistadores acerca de los territorios sobre los que avanzaban.

Después de dialogar sobre ideas del texto de manual, nombrando a su autora, la entrevistadora hace referencia a la fuente diciendo: “Este texto sí lo escribió un español en 1580”. Y se inicia un intercambio sobre su contenido. En un momento, la entrevistadora pregunta a Juan por la visión de Sotelo de Narváez acerca de los pueblos indígenas de los Valles Calchaquíes. Antes de avanzar en el análisis, reproducimos la parte del fragmento de esta fuente donde Sotelo de Narváez los caracteriza:



“Yendo por estos valles adelante [...] se da en el valle de Calchaquí indios de guerra, belicosos y para mucho. Es tierra donde han estado poblados, tres veces, los españoles.

Saben servir como los del Perú y es gente de tanta razón como ellos. Tratan en idolatrías y ritos, y tienen maneras de vivir como los del Perú.

Han hecho despoblar por fuerza de armas a los españoles tres veces y muerto a muchos de ellos [a causa] de que obedece este valle y otros de su comarca a un señor* que señorea todos los caciques y a más de dos mil quinientos indios. Están los indios en muchas parcialidades en quebradas y tierra muy fragosa donde se hacen fuertes y se favorecen a una voz todos”.

Relación de las provincias de Tucumán para el Ilustrísimo Señor Licenciado Cepeda, Presidente de la Real Audiencia de la Plata. Pedro Sotelo de Narváez, 1580. (Fragmento)

* Se refiere a [Juan Calchaquí](#), cacique de Tolombón, quien lidera una confederación de guerreros de diferentes pueblos originarios de los valles (“parcialidades”) y comanda la “primera gran rebelión” contra los españoles (1560-1563). El nombre de los valles hace referencia a su figura.



¿Cómo describe Sotelo de Narváez a los “indios del valle de Calchaquí”? ¿Qué diferentes características asigna el conquistador a la “gente” del valle?

Pasemos al diálogo:



E.: ¿Qué visión tiene Sotelo de Narváez sobre los indígenas de esa zona? ¿Qué cuenta?

Juan: Dice que son guerreros. Dice que son, coso..., o sea, sucios, me refiero.

E.: ¿Sucios?

Juan: No, me refiero. No como sucios literalmente... Los denigra.

E.: Los denigra... ¿En qué partes los denigra?

Juan: [Busca en el texto, lee para sí] No, no los denigra, supongo que pensará así. Aparte, pero, además de eso, dice que son cazadores, guerreros, y que hay caciques... No, pero no se nota mucho la opinión.

E.: No se nota mucho la opinión. Vos decís que los denigra, vamos a...

Juan: [interrumpiendo] En este texto no se nota mucho la opinión pero porque dice nomás las características de los indígenas. No dice nomás “son asquerosos”, o algo así.

E.: ¿Vos creés que piensa que son asquerosos pero que no lo dice en este texto?

Juan: Sí.

Lo primero que comenta Juan sobre la visión de Sotelo de Narváez se ajusta a la fuente: “Dice que son guerreros”. Pero inmediatamente *se despega* de la misma al sostener que Sotelo de Narváez denigra a los indígenas: “dice que son [...] sucios”. Este *agregado* (Aisenberg, 2016) de elementos

que no forman parte de la fuente leída da cuenta de un trabajo de construcción de representaciones históricas que va *más allá del texto*. Suponemos que Juan apela a sus propias concepciones: si Sotelo de Narváez es español entonces necesariamente tiene valoraciones negativas sobre los indígenas (Aisenberg, Lerner *et al.*, 2020).

Dado que la fuente es compleja, podríamos pensar que la dificultad en la lectura contribuye a que Juan se centre en sus propias ideas. Sin embargo, tal como hemos señalado, encontramos ideas muy similares en otras entrevistas y clases en las que se trabaja con fuentes sobre la explotación minera en Potosí (que revisten menor complejidad): hay niños y niñas que piensan que, si se trata de una denuncia sobre las condiciones de trabajo, entonces tiene que haberla escrito un indígena a pesar de que entrevistador o docente hubieran explicitado antes que el autor era español, como analizamos anteriormente en el caso de Paula.

La entrevistadora solicita a Juan que fundamente su afirmación basándose en la fuente. Juan relee y reconoce que Sotelo de Narváez no expresa desvalorizaciones en su escrito. En este sentido, el pedido de relectura, a modo de intervención contra-argumentadora, ayudó a Juan a lograr una interpretación más ajustada de la fuente. Sin embargo, su representación esquemática y personalizada sobre la relación entre españoles e indígenas es muy sólida y queda intacta: es un español que seguro desvaloriza a los indígenas pero que no escribe lo que piensa, que no expresa su opinión (Aisenberg, Lerner *et al.*, 2020).

Por otra parte, cuando Juan busca en la fuente indicadores de la visión del autor sobre los indígenas, parece que espera encontrar adjetivos calificativos o expresiones cuyo sesgo valorativo sea inmediatamente reconocible. Llegado este punto, la entrevistadora explicita su propia interpretación: “Pero fijate, sin embargo, que lo que dice es bastante distinto”, y relee parte de la fuente. Esta intervención contribuye a que Juan avance en su aproximación a la visión de Sotelo de Narváez, tal como se observa en su reflexión: “Me refiero, los españoles los consideran, tipo... a eso me refiero... que los están comparando con los del Perú y está diciendo que pueden, que son más o menos iguales a los del Perú, o sea, que los considera como gente, como persona”. Así, en relación con la intervención didáctica, Juan llega a reconocer ideas de los españoles sobre los indígenas que no condicen con su representación esquemática inicial (Aisenberg, Lerner *et al.*, 2020).

Reflexiones finales sobre la autoría en la construcción de conocimiento social en la escuela

La modalidad con la cual abordamos el trabajo con textos y fuentes primarias es muy diferente de la enseñanza usual. La historia como disciplina escolar no está habituada a promover la reflexión sobre las características del conocimiento histórico. El uso de textos y fuentes que predomina en la escuela primaria responde a una concepción de la historia como conocimiento objetivo del pasado. Se trabajan textos y fuentes como “ventanas al pasado” (Audigier, 2001).

En esta concepción los y las autoras son externos al contenido que producen, por eso no se los considera relevantes. En general en las clases se propone la lectura del texto, del manual o de la fuente sin mencionar al autor –hemos encontrado incluso registros de clases donde el sujeto es “la fotocopia”–; cuando se comenta lo leído, se suele hablar de lo que dice el texto, la frase o el párrafo: no hay autoras/es, no hay bibliografía. Cuando se incluye a los autores en los contenidos enseñados, es raro que se los considere para analizar sus producciones. Pensamos que se trata de costumbres didácticas naturalizadas que posiblemente contribuyan al ocultamiento de la autoría. La invisibilización de las y los autores puede fortalecer la idea tan difundida entre las y los alumnos de que lo que están leyendo es “lo que realmente pasó”, que no tiene relevancia considerar quién lo escribió ni con qué intencionalidad (Aisenberg, Lerner *et al.*, 2020).

Consideramos que el análisis de las marcas de autoría y la mirada crítica de las fuentes son modos de ayudar a los alumnos y alumnas a aproximarse a las características del conocimiento social e histórico y que contribuyen a la formación del posicionamiento crítico en la construcción de conocimiento social. En el caso de los textos, acerca a los alumnos y alumnas a la idea de que hay un especialista que reconstruye desde su presente una situación que corresponde a algún tiempo del pasado: la producción de conocimiento supone una interacción, un diálogo entre pasado y presente, que queda plasmada en los textos producidos. Es una cuestión relevante ya que, como hemos visto, muchas/os chicas/os suelen pensar que en un texto histórico solo hay sujetos del pasado. Además, la reflexión sobre la autoría permite acercar a las y los estudiantes a la idea de que es frecuente la coexistencia de posturas diferentes sobre una misma situación histórica (Aisenberg, Lerner *et al.*, 2020).

Compartir y sostener con las y los alumnos el análisis de las marcas de autoría en el trabajo con textos y fuentes puede contribuir a que avancen en este tipo de reflexiones y a que aborden otros textos

sabiendo de antemano que hay un autor “detrás” con cierto posicionamiento que es preciso reconocer o descubrir (Aisenberg, Lerner *et al.*, 2020).

Cambiar las costumbres didácticas instaladas en una disciplina escolar requiere de esfuerzos y conocimientos didácticos específicos (Terigi, 2010). Investigaciones didácticas como las presentadas en este módulo buscan producir conocimiento para contribuir a transformar y mejorar la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Además, “para atreverse a instituir prácticas escolares, el respaldo del grupo es crucial: requiere imprescindiblemente del trabajo colaborativo entre docentes” (Lerner, 2022).

Si logramos que el conocimiento histórico se reconozca como una construcción de ciertos sujetos en contextos determinados, con cierta perspectiva y ciertos intereses, podremos salir de la concepción de la historia como “lo que pasó” y de la idea de que los textos revelan lo ocurrido de manera directa y objetiva.

Las investigaciones muestran que trabajar con los autores de los textos y de las fuentes como contenidos de enseñanza –en la contextualización de los materiales, en las intervenciones docentes, en las tareas que proponemos– permite a las alumnas y los alumnos involucrarse en la representación de las situaciones históricas y en la reconstrucción de las perspectivas de las/os autores desde un posicionamiento personal, es decir, también ellas y ellos como autoras/es del conocimiento que producen.

Actividad

Durante la lectura de la clase y la bibliografía indicada, las y los invitamos a introducir sus dudas, interrogantes y comentarios en el Foro de la Clase 4 e intercambiar sobre ellos con sus colegas y tutor/a. Las y los invitamos, también, a pensar relaciones entre los contenidos de esta clase y las anteriores.

Como actividad de cierre del curso, y para su aprobación, deberán realizar el **Trabajo Final**.

Material de lectura

- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Azparren, M.; Conde, J. M.; Finocchietto, L.; Larramendy, A.; Lewkowicz, M; Murujosa, A. y Torres, M. (2020). ¿Qué piensan lxs alumnxs sobre la “presencia” de lxs autorxs en sus textos? Capítulo 4 [págs. 55 a 92]. En *La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica*. Cuadernos del IICE Nº 4. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-ind%C3%ADgena-la-conquista-espa%C3%B1ola-como-tema-de-ense%C3%B1anza>

Bibliografía de referencia

- Aisenberg, B.; Larramendy, A.; Azurmendi, E.; Finocchietto, L.; Lewkowicz, M.; Muñiz, M.; Pica, M. y Vázquez, G. (2020). Enseñar sobre resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquíes. Una propuesta de contenidos y de análisis de fuentes primarias. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Nº 18, pp. 17-43. APEHUN. Disponible en: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/77-n-18-noviembre-2020>
- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Azparren, M.; Conde, J. M.; Finocchietto, L.; Larramendy, A.; Lewkowicz, M; Murujosa, A. y Torres, M. (2020). *La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica*. Cuadernos del IICE Nº 4 | Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. ISSN 2618-5377. Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-ind%C3%ADgena-la-conquista-espa%C3%B1ola-como-tema-de-ense%C3%B1anza>
- Aisenberg, B.; Beloqui, C.; Bloch, M; Vázquez, G.; Conde, J.M.; Abal, Y. (2017). *Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores*. Actas de las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. ISSN: 2591-4154. Mar del Plata: Ed. Joaquín Rodríguez Cordeu. Universidad de Mar del Plata. Disponible en: <https://interescuelasmardelplata.files.wordpress.com/2017/09/123-aisenberg.pdf>

- Aisenberg, B.; Kogan, N.; Lewkowicz, M. y Torres, M. (2016). *Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica*. Actas XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia” ISBN 978-987-544-712-7. APEHUN. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/view/891>
- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación* 16(21), pp. 4 – 11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC. Disponible en: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/438>
- Conde, J. M. (2020). Representaciones de alumnxs de escuela primaria sobre actores de la época colonial y sobre autorxs de fuentes. Reflexiones a partir de una entrevista de lectura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N° 18, pp. 45 – 64. A.P.E.H.U.N. Disponible en: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/77-n-18-noviembre-2020>
- Edwards, V. (1985). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Tesis de Maestría. México: Dirección de Investigaciones Educativas.
- Lerner, D. (2022). *¿Es posible enseñar a escribir en la escuela?* Participación en la mesa ¿Es posible escribir en la escuela? Mirta Castedo, Ana María Kaufman y Delia Lerner. Jornadas Libros para aprender, 14, 15 y 16 de febrero de 2022. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Disponible en: <https://youtu.be/oeO-2S TkqE>
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocrónia. En Frigerio y Diker (comps.) *Educación: saberes alterados*. CABA: CLACSO. Del estante editorial.

Créditos

Autor/es: Alina Larramendy y Juan Manuel Conde

Cómo citar este texto:

Larramendy, A. y Conde, J. M. (2023). Clase Nro. 4: Consideraciones sobre la autoría en la construcción de conocimiento social en la escuela. Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales. Lecturas y escrituras en Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)