



El abecé de...

Isabelino A. Siede (Coord.)

Aisenberg, Beatriz

Bail, Nora

Carnovale, Vera

D'Amico, Viviana

Denkberg, Ariel

Díaz, Sebastián

Finocchio, Silvia

Gómez, María Luisa

Larramendy, Alina Inés

Serulnicoff, Adriana Edith

Vijarra, Ana María

Villa, Adriana

Zenobi, Viviana

Ciencias Sociales en la escuela

Criterios y propuestas para la enseñanza

Colección dirigida por Silvina Gvirtz

Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje¹

Beatriz Aisenberg

¿Es posible leer en la escuela?

Delia Lerner

La lectura es una herramienta fundamental para aprender Historia. Y lo es hasta tal punto que, en ciertas condiciones, leer textos de Historia y aprender Historia son dos procesos que se funden en una misma actividad: aprendemos Historia leyendo.

Esta conjunción entre lectura y aprendizaje es casi ajena a la realidad escolar. Si bien el trabajo con textos ocupa un lugar central en la enseñanza de la Historia, la escuela fracasa en su cometido: muchos alumnos no aprenden Historia leyendo. Es más, lejos de articularse con el aprendizaje, la lectura en nuestra asignatura quedó asociada a la pasividad de los alumnos y al estudio memorístico que tan poco tiene que ver con la lectura y con la construcción del conocimiento histórico. Esta situación forma parte de la profunda desnaturalización que sufre la lectura en la escuela, caracterizada por Delia Lerner, que la lleva a plantearnos este interrogante tan clave como provocativo: "¿Es posible leer en la escuela?". Además, Delia Lerner (2001) traza un fecundo camino para que la lectura escolar recupere su naturaleza y su sentido, condición que considera imprescindible para la democratización de la enseñanza. Este artículo pretende

¹ Producción del Proyecto UBACyT F085, codirigido por D. Lerner y B. Aisenberg. El subequipo dedicado a Historia está integrado, además, por M. Torres, K. Benchimol, A. Larramendy, L. Cohen, A. Carabajal y A. Olguín. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. El trabajo amplía y profundiza el artículo "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos", publicado en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 26, núm. 3, septiembre de 2005.

constituir un eslabón más en este camino, buscando aportar algo de luz sobre las condiciones de las situaciones de lectura en las clases de Historia que pueden contribuir a que los alumnos aprendan leyendo. Más específicamente, nos centraremos en las consignas con las que se propone a los alumnos abordar los textos, en relación con los contextos en los que se desarrolla la lectura, es decir, en relación con cómo y para qué se lee. También analizaremos las interrelaciones entre las consignas, los contenidos y el aprendizaje de los alumnos.

Leer Historia: reconstruir el *mundo histórico* desplegado en los textos

En la tradición escolar está instalada la concepción según la cual leer es extraer información de los textos, como si estos fueran recipientes y la tarea del lector fuera relativamente pasiva y sencilla: se limitaría a localizar y sacar *trozos* de la información que está en un texto, y que sería la misma para cualquier lector. Desde esta idea, leer parece una tarea poco exigente. Se concibe la lectura como una habilidad general que se enseña y se adquiere en los primeros grados y que luego se usa para aprender cualquier asignatura escolar. Leer para aprender no aparece aquí como un problema: sería suficiente disponer de textos de calidad sobre los contenidos que nos proponemos transmitir. En cuanto a la enseñanza de la Historia, si bien se considera que la lectura provee insumos imprescindibles, se privilegia el trabajo posterior: el trabajo intelectual interesante para el aprendizaje de Historia —como explicar, relacionar, inferir, etc.— vendría después de la lectura, a partir de la supuesta información ya extraída (Lautier, 1997). Desde esta concepción, no se entiende por qué los alumnos encuentran dificultades para comprender los textos. Sin embargo se trata de una idea muy arraigada y difundida: incluso muchos alumnos nos dicen que leer es fácil... cuando acaban de leer un texto que apenas comprenden.

En contrapartida, hace ya tiempo, las investigaciones psicolingüísticas demostraron que la lectura es un proceso interactivo de cons-

trucción de significados en el que la contribución del lector es tan decisiva como la del escritor. Además, lo que cada lector puede reconstruir en la lectura depende de sus conocimientos previos sobre el tema del texto; por eso diferentes lectores que leen el mismo texto pueden hacer interpretaciones muy distintas (Goodman, 1982). En otras palabras: el significado construido en la lectura es producto de la interacción entre el mundo del lector y el mundo del texto. Con lo cual, lo que comprendemos al leer un texto de Historia depende, en gran medida, de lo que ya sabemos de Historia y del mundo social en general. Estos conocimientos son las *herramientas* que nos permiten leer y conocer.

De acuerdo con Audigier (2003), leer un texto de Historia implica “entrar en el mundo del texto y reconstruir ese mundo”, es decir, reconstruir en nuestras mentes una representación de las situaciones, de las experiencias, motivaciones, causas y consecuencias a las cuales se refiere el texto. Como señalamos recién, para realizar este trabajo de reconstrucción, que nos permite aprender Historia leyendo, utilizamos como herramientas —como marcos de asimilación— nuestros conocimientos previos sobre Historia y sobre el mundo social. Diferentes estudios han mostrado que las dificultades que se les presentan a los alumnos en la lectura, muchas veces, se originan en la falta de conocimiento histórico o social necesario para interpretar los textos y que, además, el conocimiento que tienen los lleva a construir interpretaciones muy diferentes de las que hacemos los adultos (Aisenberg, 2005b y 2008; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008; Kaufman y Perelman, 1996; Perelman, 2008).

En síntesis, si pretendemos que los alumnos aprendan Historia al leer, es preciso, por un lado, promover en el aula un trabajo genuino de *reconstrucción*, en el que los alumnos puedan establecer intensas relaciones entre su mundo (y sus conocimientos) y los mundos históricos desplegados en los textos; y, por otro lado, resulta fundamental *brindar la ayuda* que los alumnos necesitan para afrontar las dificultades que se les plantean en la lectura. Pero también hay otros aspectos decisivos que pasaremos a considerar.

El propósito lector y las consignas de lectura

Como venimos sosteniendo, la comprensión que podemos alcanzar de un texto depende de su calidad, de los conocimientos previos que tengamos sobre el tema y del tipo de relaciones que establezcamos entre lo que ya sabemos y lo que vamos leyendo. Isabel Solé (1994) remarca otro factor decisivo en la calidad de este tipo de relaciones y que, por ende, resulta determinante para la comprensión: es el de *los objetivos o intenciones que presiden la lectura*. También Goodman (1996) señala que lo que el lector puede comprender en una lectura particular depende del objetivo que persigue; de ello se desprende que un mismo lector, en distintas situaciones de lectura, puede construir interpretaciones diferentes de un mismo texto. Esto es así porque, como señala Solé, “los objetivos determinan las estrategias que ponemos en juego para lograr una interpretación del texto” (Solé, 1994); y las estrategias son las responsables de la comprensión y del control que ejercemos sobre la comprensión (Solé, 1994). Con lo cual, son los propósitos de la lectura los que determinan el trabajo intelectual —el esfuerzo cognitivo— que desplegamos al leer. En consecuencia, la posibilidad de que los alumnos reconstruyan *el mundo histórico* de un texto, y de que aprendan historia leyendo depende del propósito que ellos mismos asuman en su lectura. Por ello, es fundamental analizar para qué leen los alumnos en las clases de Historia. Esto nos remite a las *consignas de lectura* dado que, tal como caracterizaremos a continuación, mediatizan la interacción de los alumnos con los textos.

En las clases de Historia, la lectura constituye un medio para enseñar determinados contenidos. Para orientar hacia ellos la atención de los alumnos, desde nuestra perspectiva docente, las consignas son herramientas imprescindibles. En contrapartida, para los alumnos, la consigna remite habitualmente a una actividad impuesta que no deben transgredir: se esfuerzan por identificar cuál es la tarea solicitada para satisfacer las expectativas del docente; además, los alumnos suelen buscar la vía más económica para arribar a la respuesta, con lo cual interpretan la consigna del modo más restrictivo posible

(Basuyau y Guyon, 1994). En tanto, cuando leen, la preocupación central de muchos alumnos es cumplir con las consignas, estas suelen jugar un rol destacado en la configuración del objetivo de la lectura: leen para responderlas. Así lo constatan diferentes autores: según Marie Guernier (1999): “Para los alumnos, leer en clase es sobre todo responder preguntas sobre el texto”; también Solé (1994) sostiene: “Cuando la secuencia lectura/preguntas/respuestas se generaliza, se generalizan también para los alumnos unos objetivos de lectura: leer para responder luego unas preguntas”.

Dado que, como ya señalamos, el trabajo intelectual desplegado en la lectura guarda estrecha relación con el propósito lector, las consignas influyen en el tipo de lectura que realizan los alumnos. Por ello, resulta crucial analizar si las consignas que proponemos promueven en los alumnos la modalidad de lectura necesaria para aprender Historia. Cabe aclarar que no concebimos una relación lineal ni determinante entre las consignas planteadas y la modalidad de lectura que despliegan los alumnos; las consignas son solo un factor dentro de una situación de aula que siempre es muy compleja. No obstante, y más allá de lo que pueda hacer cada uno de nuestros alumnos, es fundamental analizar si la tarea que les estamos pidiendo sirve realmente para aprender lo que queremos enseñar; en otras palabras, si la tarea preserva el sentido de los contenidos de enseñanza.

En función del marco hasta aquí presentado, pasaremos a analizar las consignas y modalidades de lectura predominantes en la enseñanza usual de la Historia. Luego presentaremos una caracterización de situaciones de lectura y de consignas que contribuyen a promover el aprendizaje de la Historia, tal como lo muestran los resultados de nuestra investigación didáctica en curso sobre la lectura como objeto de enseñanza y como herramienta de aprendizaje (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2009).

En la enseñanza usual: cuestionarios y lectura en soledad

En la enseñanza de la Historia, de acuerdo con Audigier (1992), tenemos una tradición de *microcuestionarios*, que parece basada en el supuesto de que la comprensión del texto —de la complejidad de la realidad de la cual da cuenta— se diera más claramente como resultado de la acumulación de microrrespuestas a micropreguntas. En consonancia con ello, Basuyau y Guyon (1994)² señalan que las consignas más frecuentes son las de *descomposición de un texto en informaciones puntuales*, que llevan a poner en juego fundamentalmente la estrategia de localización; el trabajo intelectual que esto promueve es la identificación y reproducción de información. Con ello, el propósito lector de los alumnos suele quedar reducido a buscar y extraer del texto lo necesario para responder a las preguntas; propósito que muchas veces puede alcanzarse con una modalidad de lectura muy superficial, insuficiente para aprender.

Cabe señalar que el microcuestionario proviene de la descomposición analítica del texto que hace el docente cuando planifica. El alumno puede interpretar el listado de preguntas como una sumatoria de tareas puntuales e independientes para resolver, y no como parte del análisis de una totalidad o como tareas interrelacionadas. Es decir, las preguntas orientan al alumno directamente a partes, *saltando* (sin promover) la mirada sobre el texto como totalidad, mirada que generalmente es necesaria para construir una representación integrada de la situación histórica desplegada en el texto y que se pretende enseñar. Con lo cual, las consignas de descomposición no sólo descomponen el texto, sino que pueden llevar a ocultar o a deformar el objeto que se pretendía enseñar; se trata de un problema vinculado a la interrelación entre forma y contenido de enseñanza, cuestión clave que iremos retomando a lo largo del trabajo.

Ahora bien, desde hace tiempo muchos docentes tomaron distancia de las consignas de descomposición y proponen la lectura a par-

tir de cuestionarios-guía con consignas que pretenden orientar a los alumnos hacia la construcción de ideas globales, explicaciones o relaciones; son consignas muy diferentes de las de descomposición, en tanto su resolución requeriría de un trabajo intenso de reconstrucción del mundo del texto. Suelen ser preguntas consistentes con los contenidos que se pretende enseñar. El problema que reencontramos en estos casos es que los alumnos, con frecuencia, no comprenden estas consignas o no pueden hacer solos el trabajo de lectura que haría falta para responderlas.

Pero el problema no es de los alumnos... Desde hace tiempo se ha señalado que las llamadas *Guías de comprensión lectora* son ejercicios de evaluación de la comprensión y no de enseñanza (Solé, 1994). Las preguntas por sí mismas no ayudan a comprender y terminan alejando a los alumnos del trabajo de lectura: en lugar de concentrarse en interpretar lo que pueden del texto y de reconstruir lo que está a su alcance, dedican buen tiempo de la clase a tratar de entender qué quiere el maestro. Los alumnos terminan copiando partes del texto, porque solos no pueden hacer otra cosa. Contribuyen a generar este resultado las costumbres didácticas ligadas al supuesto de que la lectura no es una actividad compleja: generalmente se deja que los alumnos trabajen solos con los textos; de este modo, es muy difícil reconocer y ofrecerles la ayuda que ellos necesitan para afrontar los obstáculos que se les presentan en la lectura, muchas veces vinculados al contenido o a la práctica de leer textos de historia.

Además, sean preguntas de descomposición o complejas, sea en trabajo individual o grupal, la tarea para los alumnos (el consabido *qué-hay-que-hacer*) sigue siendo responder el cuestionario. La tarea central no es leer, la lectura queda como un medio para cumplir con la tarea... y los alumnos se esfuerzan para satisfacer nuestro pedido. Estamos ante una tensión, veamos de qué se trata.

Decíamos que concebimos la lectura como un medio para enseñar Historia, y en este sentido, las consignas son herramientas imprescindibles para orientar a los alumnos hacia los contenidos para enseñar. Pero para que puedan aprender Historia leyendo, es

² Tomamos como punto de partida la conceptualización de consignas propuesta por Basuyau y Guyon. Conservamos la caracterización de las *consignas de descomposición* de estos autores y desarrollamos una nueva conceptualización de las *consignas globales*.

preciso que los alumnos se involucren como sujetos desde sus perspectivas, y tiendan relaciones entre su mundo y el mundo plasmado en el texto; esto requiere de cierta autonomía en la interacción con el texto. ¿Cómo lograr que las consignas no se interpongan y obstaculicen la lectura?

En la enseñanza de la Historia (y de las Ciencias Sociales en general) tenemos el desafío de afrontar una tensión que se genera entre, por un lado, la necesidad de orientar la interpretación de los textos en función de los contenidos a enseñar y, por otro lado, el espacio de libertad que es preciso otorgar a los alumnos para que puedan desenvolverse como lectores y reconstruir desde sus mundos los *mundos históricos* desplegados en los textos. Afrontar este desafío es un problema central.

Para enseñar y aprender Historia leyendo: lectura compartida, consignas globales y abiertas

Para que los alumnos aprendan Historia leyendo es preciso promover un trabajo de reconstrucción de las situaciones históricas desplegadas en los textos. ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para promover en el aula esta modalidad de lectura? Esta pregunta orienta nuestra investigación (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2009³). Llevamos diez años⁴ diseñando, implementando y analizando situaciones de lectura en el marco de proyectos de enseñanza —concebidos como secuencias didácticas— sobre diferentes temáticas históricas, de 4.º a 9.º año de la escolaridad (con alumnos de 9 a 14 años). En estos proyectos, buscamos que quede encarnada la lectura como herramienta para aprender Historia. En relación con ello, las situaciones de lectura se estructuran y desarrollan articulando dos pilares (o cuestiones básicas). El primer pilar es que son situaciones

donde el contenido “manda”, es decir, se propone la lectura claramente enmarcada en el estudio de un tema de historia⁵. Y se busca instalar como propósito de la lectura conocer este tema o alguno de sus aspectos.

El segundo pilar, entrelazado con el anterior, es que queda privilegiada la actividad de lectura en varios sentidos, se lee mucho y se relee en distintas situaciones. En primer lugar, se articulan lecturas de diferentes textos sobre una misma temática o sobre aspectos complementarios de una misma temática (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2009). En segundo lugar, se articulan lecturas individuales, grupales y colectivas del mismo texto (Lerner, 2002). En tercer lugar, la tarea que se pide a los alumnos es leer; lo que supone que el texto no es un simple medio para resolver otra tarea. En cuarto lugar, se desarrolla un intenso trabajo en situaciones de lectura compartida; veamos a continuación en qué consisten.

Sobre la lectura compartida

Las situaciones de lectura compartida caracterizadas por la didáctica de la lectura para enseñar a leer (por ejemplo: Lerner, 2001 y 2002; Lerner y otros, 1997; Solé, 1994) constituyen situaciones especialmente propicias para ayudar a los alumnos a reconstruir las problemáticas o *mundos* sociales e históricos desplegados en los textos. En las situaciones de lectura compartida, los alumnos y el docente participan intensamente; no se trata de leer en voz alta o de repetir las palabras del texto, sino de trabajar sobre las interpretaciones, es decir, sobre la reconstrucción de las ideas presentadas en los textos. El docente promueve que los alumnos interpreten y que expresen lo que, para ellos, dicen los textos, con lo cual se les otorga un lugar de sujetos y de lectores y, además, se pone de manifiesto su perspecti-

³ En este trabajo caracterizamos el problema y la metodología de la investigación.

⁴ Diez años puede parecer mucho tiempo; nuestro trabajo avanza con lentitud debido a muchos factores, entre los cuales destacamos la escasa tradición de investigación en didáctica de la Historia y la complejidad de la investigación de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. En cuanto a las condiciones para investigar, cabe remarcar que casi todos los miembros de nuestro equipo trabajan ad honorem.

⁵ El hecho de que la propuesta de lectura quede subordinada al contenido histórico no implica quitar relevancia a la lectura. Solo que los textos por sí mismos no marcan el propósito o los contenidos del proyecto de enseñanza. Si bien no hay reglas generales, sospechamos de consignas válidas para cualquier texto porque no se meten con el contenido; algunas de las clásicas propuestas de este tipo, como subrayar lo importante o buscar las ideas principales, han sido cuestionadas inclusive desde el punto de vista de la didáctica de la lectura (Lerner y otros, 1997; Perelman, 2008).

va, sus logros y dificultades en la comprensión. Las interpretaciones que alcanzan los alumnos dan cuenta de qué y cómo entienden los contenidos presentados en los textos, y en este sentido son pistas fundamentales para enseñar Historia, en tanto permiten reconocer cuál es la información y la ayuda que ellos necesitan para avanzar en la comprensión del texto y, con ello, para reconstruir las situaciones históricas que queremos enseñar a través de la lectura⁶.

A partir de las interpretaciones que los alumnos van realizando, se despliega una sólida intervención docente: por un lado, promueve intercambios de ideas entre los alumnos y relecturas que ayuden a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y, por otro lado, brinda todas las informaciones y explicaciones que no están en el texto y que son indispensables para comprenderlo. Estas intervenciones de expansión o *rellenado* deben intensificarse particularmente cuando los textos son apretados resúmenes de un tema —como ocurre con gran parte de los textos de Historia de manuales escolares—, dado que ofrecen pocos elementos para la reconstrucción⁷. La situación de lectura compartida va avanzando en función de intercambios como los señalados y también va incluyendo relecturas de partes del texto (en voz alta o en silencio) a propuesta del docente o de los mismos alumnos. El docente también

⁶ Cabe remarcar que las interpretaciones de los alumnos suelen ser diferentes de las que realizamos los docentes, además de que suele haber diversidad de interpretaciones entre los alumnos, en función de la heterogeneidad habitual de cualquier grupo escolar. Sin conocer estas interpretaciones es difícil ayudar a leer: las explicaciones del docente —que son centrales e imprescindibles— se tornan especialmente potentes si se articulan con lo que los alumnos van entendiendo (o no) del texto.

⁷ En diferentes situaciones reencontramos el temor de maestros y chicos ante textos largos, como si los textos cortos fueran más fáciles que los largos. Nuestras experiencias (como investigadores, como docentes y como lectores) señalan que en muchos casos un texto más largo, con más riqueza en la descripción de situaciones sociales, en el desarrollo de explicaciones y en la explicitación de relaciones, puede ser mucho más sencillo de entender que una breve síntesis. En relación con el desafío didáctico que plantean los textos breves de los manuales, nos parece interesante la siguiente cita de Flora Perelman, en la que comenta un trabajo de Laparra (1991): "(...) los autores de los textos didácticos disponen de un espacio reducido, otorgado por las editoriales, que hace que limiten las redundancias explicativas, eliminen las marcas de organización de las secuencias y presenten el saber como terminado, ya construido. Dicha condensación requiere un aporte importante de conocimientos por parte de los estudiantes para poder comprenderlos, de ahí que la escuela debería ocuparse de presentar situaciones didácticas específicas en las que se promuevan las actividades de expansión necesarias" (Perelman, 2008). Masseron (1991) aporta otro comentario interesante sobre el mismo trabajo, referido a la comparación entre manuales contemporáneos y antiguos: dice que en los antiguos los procedimientos de condensación son más explícitos, menos densos y que, por ende, son más fáciles de leer...

promueve intercambios referidos al impacto que el contenido de los textos produce en los lectores: qué comentarios, impresiones, dudas o interrogantes despiertan en los alumnos las situaciones históricas que se están reconstruyendo. Es decir, las situaciones de lectura compartida articulan la interpretación colectiva del texto y el intercambio de comentarios sobre sus contenidos; leer con otros y comentar contribuye a enriquecer la reconstrucción del contenido de los textos (Torres, 2008). En estas situaciones, el docente también participa como lector (Lerner, 2001): por momentos también lee, comenta aspectos de su propia reconstrucción de la situación histórica en estudio, los interrogantes e impresiones que le generan. Leer para aprender Historia es una práctica compleja —que los alumnos no conocen—, y las prácticas se aprenden participando de ellas (Lerner, 2001). Poner en juego comportamientos lectores es una forma de enseñar Historia y de enseñar a leer textos de historia.

Sobre las consignas

Pasemos ahora al tema de las consignas para proponer la lectura. El análisis de las secuencias didácticas implementadas en la investigación nos ha permitido caracterizar las *consignas abiertas* y las *consignas globales* que, al menos en el marco de situaciones de lectura compartida, promueven una modalidad de lectura para aprender Historia. Son consignas que contribuyen a preservar tanto el espacio de libertad que los alumnos necesitan para leer como el sentido de los contenidos de enseñanza.

Tanto las *abiertas* como las *globales* son consignas mediante las cuales el docente propone a los alumnos la lectura de un texto de Historia. En ambos casos, se trata de una única consigna que enmarca la lectura —generalmente individual y luego compartida— buscando instalar un propósito lector centrado en la cuestión histórica que se ha de abordar.

La *consigna abierta* es una invitación general a leer un texto para conocer un tema o algún aspecto de la temática en estudio. Se propone leer y luego comentar el texto, sin restricciones (es decir, sin

buscar algo en particular). La *consigna global* es una pregunta que tiene una vinculación directa con el contenido a enseñar. Marca una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones, la reconstrucción de una explicación o la aproximación a (o el reconocimiento de) una idea o problemática general. Pero es una pregunta amplia, no busca ni pide una información puntual de un texto.

Tanto las consignas abiertas como las globales se caracterizan por:

- Ubicar la actividad de lectura como demanda central del docente. En ambos casos, la única tarea que se pide es leer, con el propósito de aprender algo de Historia.
- Otorgar a los alumnos un espacio de libertad en la lectura, en tanto queda en sus manos qué y cómo interpretar el texto. En ambos casos, luego de una lectura individual y silenciosa —seguida, a veces, de posibles intercambios con algún compañero—, la interpretación colectiva se inicia con una pregunta que, por su amplitud, admite muchas formas para empezar a responderla. Si bien la consigna global puede implicar mayor restricción que la abierta, en ambos casos —lejos de estar esperando de los alumnos una respuesta ya pensada—, el docente está atento a qué y a cómo comentan los alumnos sobre el contenido del texto.

Esta modalidad de plantear la lectura autoriza y promueve una lectura genuina, en tanto da cabida a que los alumnos se vinculen con el mundo de los textos desde sus perspectivas, desde lo que los impacta y lo que les interesa (que suele coincidir con lo que más entienden).

Presentaremos a continuación casos de consignas globales y abiertas puestas en juego en situaciones de lectura sobre diferentes temáticas históricas, correspondientes a secuencias didácticas de Historia implementadas en nuestra investigación, en distintos grados de la escolaridad. Los casos, por un lado, ayudarán a profundizar la caracterización recién realizada y a remarcar los matices que diferencian los dos tipos de consignas y, por otro lado, nos permitirán destacar diferentes aspectos de las interrelaciones entre las consignas, los contenidos de Historia y el aprendizaje de los alumnos.

La articulación de distintos tipos de consignas

En el primer trabajo de campo de nuestra investigación (durante el año 2000), diseñamos e implementamos una secuencia sobre la sociedad guaraní en un 4.º grado (alumnos de 9 y 10 años de edad). La secuencia incluyó la lectura de diversos capítulos de un ensayo para niños, *Los guaraníes*, de Boixados y Palermo, que aborda múltiples aspectos de su forma de vida, desplegando descripciones analíticas que dan cuenta de la racionalidad y del sentido de diferentes prácticas de esta sociedad. Consideramos este libro un material especialmente potente para que los alumnos reconstruyan representaciones de los guaraníes como una sociedad compleja, con un significado opuesto a las representaciones sociales vigentes que desvalorizan a los pueblos originarios.

Nos referiremos aquí a una de las situaciones de lectura de esta secuencia, correspondiente a la tercera clase, en la que se leyó uno de los textos del libro, titulado "Vida en la selva", referido a las dificultades para obtener alimentos en la selva. Incluimos este texto porque provee informaciones que contraargumentan la idea frecuente de que en la selva hay gran cantidad de alimentos al alcance de la mano, que podría fortalecer la representación según la cual los aborígenes son seres primitivos que no realizan trabajos complejos en general. Es decir, seleccionamos el texto por su potencialidad en relación con los propósitos y contenidos de Historia.

En la clase, la docente propone a los alumnos que cada uno lea el texto "para conocer las características de la selva, que es donde vivían los guaraníes", es decir, con una *consigna abierta*. Luego de la lectura individual y silenciosa, se inicia la lectura compartida también desde una consigna abierta: la docente solicita a los alumnos que comenten "qué dice el autor del texto sobre cómo se vive en la selva", comenzando así a trabajar a partir de sus primeras interpretaciones, de lo que es significativo para ellos como lectores y aprendices de la Historia. Es decir, la interpretación colectiva se inicia desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no, desde la búsqueda de una idea o interpretación particular preconce-

lectura silenciosa

bida. Durante este trabajo, la docente va realizando diferentes tipos de intervenciones que van promoviendo avances en la interpretación del texto y, por ende, en la reconstrucción de la temática a la que se refiere; con lo cual, se comienza trabajando con las interpretaciones del texto que los alumnos lograron por sí mismos para orientarlos desde allí hacia una mayor comprensión del texto, en función de la ayuda docente⁸.

La interpretación colectiva de un texto a partir de consignas abiertas va creando en el aula un marco compartido sobre *el mundo del texto*, que favorece el trabajo posterior con consignas que orientan hacia el contenido a enseñar, en tanto: a) los alumnos ya entablaron un vínculo significativo con el texto, b) tienen una idea general sobre su temática, que facilita la comprensión de dichas consignas. En nuestro caso, a continuación de la interpretación abierta del texto, la docente plantea a los alumnos la siguiente consigna para orientar el trabajo hacia los contenidos previstos: "Al comienzo del texto, el autor afirma que la vida en la selva es difícil. ¿Qué razones da a lo largo del texto para mostrar que la vida en la selva es difícil?". Esta es una *consigna global*. Como dijimos, este tipo de consignas se caracteriza por su vinculación directa con el contenido central a enseñar (a diferencia de las consignas *de descomposición*, que fragmentan el objeto de enseñanza), con lo cual contribuyen a vertebrar un trabajo sistemático con el texto orientado hacia dicho contenido. Así, la docente conduce una reconstrucción colectiva del texto, que va abordando de modo ordenado y exhaustivo las diferentes razones sobre la dificultad de vivir en la selva: por qué es difícil cultivar, por qué es difícil cazar, etc. Y se va avanzando en el armado colectivo de un esquema en el pizarrón que contribuye a sistematizar las ideas centrales expresadas en el texto.

¿Por qué se inició la situación de lectura con una consigna abierta en lugar de comenzar directamente con la consigna global que encarnaba el contenido central a enseñar? Porque consideramos que

para comprender la consigna global era necesario que los alumnos ya tuvieran una aproximación al tema tratado en el texto; efectivamente, qué sentido tiene pensar por qué es difícil vivir en la selva cuando se supone que la vida en la selva es muy fácil...

Las consignas abiertas y globales dan inicio y estructuran el curso de una situación de lectura compartida. Ahora bien, el desarrollo de la situación supone desplegar también *consignas analíticas* (referidas, por ejemplo, a ideas o a expresiones puntuales del texto). Estas pueden adoptar formulaciones similares a las consignas de descomposición, pero el sentido que adquieren es totalmente diferente por el modo y el momento en que se plantean: son especificaciones de una consigna o temática global y se formulan en el marco de una totalidad que se está analizando junto con los alumnos y en relación con sus logros y dificultades en la interpretación del texto.

En este caso, las consignas fueron elaboradas desde la planificación para enmarcar y estructurar la reconstrucción colectiva de un texto completo. Es preciso aclarar que otros tipos de consignas pueden resultar potentes, en función del *mandato* de los propósitos y contenidos de cada situación de lectura. En la misma secuencia didáctica sobre la sociedad guaraní, otras lecturas del libro se introdujeron con otros tipos de consigna. Por ejemplo, se abordó un capítulo sobre la organización social de los guaraníes en torno al cultivo, a partir de un interrogante que había sido previamente formulado por los alumnos ("¿Quiénes hacían los distintos trabajos para cultivar?"), cuando se estaba caracterizando el sistema de cultivo de tala y quema. A veces puede ser suficiente leer para buscar alguna información específica, sin que interese reconstruir la totalidad del texto.

Tener presente la diversidad de consignas y conocer sus características es útil para decidir —en la planificación o en el curso de una clase— qué conviene en cada situación de lectura, en función de los propósitos y contenidos a enseñar, del texto, de los alumnos... y de tantas otras cuestiones que atraviesan y conforman la complejidad de cualquier clase de Historia.

⁸ Esta idea encarna nuestra concepción del principio de "partir de los conocimientos previos de los alumnos" (Aisenberg, 2000).

Cómo juega el contenido en la comprensión de las consignas

Desde el año 2005 estamos trabajando en la investigación con una secuencia didáctica sobre la brusca disminución de la población aborigen a partir de la conquista de América (Aisenberg, Lerner y otros, 2009)⁹. Elegimos este tema, que continúa generando polémica, con la intención de estudiar el papel que puede desempeñar la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de aspectos relativos a la naturaleza del conocimiento histórico, es decir, de características de la historia en tanto disciplina o campo del saber¹⁰. En relación con ello, los contenidos de la secuencia se centran en la explicación multicausal y en la existencia de diferentes posturas sobre la misma problemática histórica. La secuencia incluye la lectura de diversos textos que despliegan diferentes explicaciones sobre la enorme caída demográfica.

Como introducción de la secuencia en un 7.º grado, el maestro anuncia a los alumnos que estudiarán un nuevo aspecto de un tema ya conocido, la Conquista de América y, para presentarlo, lee y comenta diversas fuentes que ponen en primer plano cifras impactantes sobre la disminución de la población originaria y que aluden a la diversidad de posturas en relación con ello. Dentro de este marco, el docente plantea el interrogante: “¿Cómo se explica la brusca caída de la población aborigen a partir de la Conquista?” y propone a sus alumnos leer un primer texto, “Los vencidos”¹¹, del historiador Lucas Luchilo, para comenzar a conocer esta problemática. Así, la pregunta planteada —que encarna el eje conceptual de los contenidos de la secuencia— se constituye en la consigna global

que abre una situación de lectura compartida y discusión del texto. En otras palabras, en el marco de un problema ya instalado, se propone a los alumnos leer para pensar en este problema y reconstruir en el trabajo colectivo la explicación histórica desplegada en el texto. En esta explicación, tal como hemos analizado (Aisenberg y otros, 2008), Luchilo incluye diversos factores sociales, políticos y económicos directamente ligados a la conquista y dominación (como las matanzas y muy diversos aspectos de las condiciones de trabajo). También sugiere relaciones con factores personales y, por último, remarca la relevancia de las enfermedades como factor causal, atribuyéndolas solamente a la carencia de defensas biológicas; es decir, sin explicitar ninguna relación entre la propagación de las enfermedades y los restantes factores mencionados.

En el curso de la clase, la interpretación colectiva del texto avanza con las ideas, relaciones y preguntas que formulan los alumnos a partir de la lectura; en función de las lagunas y dificultades que va detectando, el maestro va *rellenando* y explicando, promoviendo vueltas al texto y, para avanzar en la lectura y discusión, retoma en distintos momentos la misma pregunta: “¿Algo más nos aporta el texto para explicar la brusca caída de la población aborigen...?”. También la retoma para cerrar la clase sistematizando los contenidos trabajados, y concluye anticipando que continuarán con el estudio de este problema en las clases siguientes. De este modo, la consigna global se constituye en el hilo conductor que estructura toda la situación de reconstrucción colectiva de los contenidos del texto. Los análisis publicados (Aisenberg y otros, 2008; Torres, 2008) evidencian la riqueza y profundidad de la reconstrucción que alcanzan los alumnos de la explicación desplegada en el texto y, en general, del involucramiento —a la vez, afectivo e intelectual— de los alumnos en la situación histórica en estudio, en muchos sentidos yendo más allá del texto: comentan sus impresiones, formulan conjeturas e interrogantes (Aisenberg y otros, 2008; Torres, 2008). En suma, los alumnos se apropian del problema planteado por el maestro al asumiéndolo como propósito lector.

⁹ En este artículo caracterizamos los contenidos de la secuencia y analizamos las reconstrucciones que realizan los alumnos de las explicaciones desplegadas en los textos.

¹⁰ La historia como disciplina no es un conjunto unificado de conocimientos objetivos y neutros sobre lo que pasó, sino que está conformada por reconstrucciones del pasado realizadas desde distintas perspectivas y, por ello, incluye polémicas y una relación constitutiva entre pasado y presente. Consideramos que estos aspectos sobre la naturaleza del conocimiento histórico son especialmente valiosos desde el punto de vista de los propósitos de la enseñanza de la historia: estamos ante un conocimiento que *por naturaleza* requiere asumir una postura crítica. Al igual que muchos colegas, estamos buscando cómo ir incluyendo estos contenidos para que los alumnos puedan reconstruirlos progresivamente a lo largo de la escolaridad.

¹¹ Ver fragmento del texto en el Anexo 1.

Tal como señalamos, la secuencia incluye la lectura de diferentes textos con distintas explicaciones sobre la misma problemática histórica. El docente introduce la tercera clase retomando el tema, y haciendo referencia a interrogantes que los mismos alumnos habían planteado sobre posibles relaciones entre las enfermedades y la situación de dominación. Luego de esta introducción, que enfatiza un aspecto ya trabajado del tema en estudio, el docente propone a los alumnos leer un nuevo texto: "La propagación de enfermedades durante la conquista de América"¹². Este texto ofrece una explicación más compleja que el ya citado de Luchilo, en tanto caracteriza la propagación de enfermedades en estrecha vinculación con las condiciones estructurales de la Conquista y no solamente como producto de la carencia de defensas biológicas. El texto enfatiza, explicitando de distintas formas, las interrelaciones entre las enfermedades y los restantes factores.

La consigna con la cual el docente propone a los alumnos la lectura del nuevo texto es "Para ver qué nos aporta al tema que venimos charlando...". Es una consigna abierta, en el sentido de que es una amplia invitación a leer sobre el tema, con lo cual los alumnos tienen total libertad para encarar el texto y comentar lo que quieran. Sin embargo, la interpretación colectiva y la discusión del texto se centran espontáneamente en la reconstrucción de la explicación que constituye el eje del contenido de la secuencia. Es el trabajo previo (de esta clase y de las anteriores) el que orienta a los alumnos de modo implícito y hace que la lectura compartida se desarrolle como si se hubiera formulado nuevamente la consigna global. El interrogante que se viene trabajando comanda y organiza las situaciones de lectura y discusión: todos los alumnos entienden el problema y se lo apropian, todos tienen claro qué están aprendiendo, y esto es suficiente para que sepan qué hay que hacer. La lectura del nuevo texto lleva a los alumnos a reconstruir y a apropiarse de una trama expli-

cativa compleja que articula diversos factores, tal como se muestra en el análisis realizado (Aisenberg, Lerner y otros, 2009).

Sostener un mismo interrogante como eje articulador de distintas actividades contribuye a dar al tema la continuidad necesaria para profundizar y complejizar el contenido enseñado. Es el mismo tema, pero no el mismo contenido: se sostiene el tema, abordándolo desde distintos ángulos, el tiempo necesario para posibilitar el aprendizaje de explicaciones cada vez más complejas. Esta parece ser una condición para que los alumnos se aproximen progresivamente a la construcción de los entramados de múltiples factores propios de la explicación histórica.

Trabajamos con este interrogante en las cuatro implementaciones realizadas de esta secuencia (en un 6.º, en dos 7.º y en un 9.º año); en todos los casos, todos los alumnos comprenden el interrogante rápidamente. La facilidad con que los alumnos *entran* y se involucran en el problema —formulado en la consigna global con la que se propone la lectura— guarda estrecha relación con el hecho de que el tema es significativo para los alumnos; los impacta y conmueve profundamente: el tema se refiere a vínculos sociales, al sufrimiento de las personas, a la muerte.

Algo muy diferente sucede con otra consigna global, planteada para abordar el segundo eje conceptual de la secuencia: la existencia de diferentes explicaciones sobre la misma problemática histórica. Veamos qué problemas se presentaron. En las situaciones ya reseñadas, señalamos que los alumnos leen y comprenden dos textos que caracterizan de modo muy diferente las causas de la propagación de enfermedades. Tal como se puede observar en el fragmento incluido en el anexo, el texto "La propagación..." tiene abundantes marcas o indicadores acerca de la naturaleza del conocimiento histórico: explicita la existencia de distintas explicaciones, de acuerdos y desacuerdos entre historiadores, da nombres de distintos historiadores, incluye citas de fuentes con la voz de testigos próximos a la situación en estudio. Por lo tanto, se podría suponer que al leer y discutir este texto ya están circulando en el aula contenidos vinculados con estos aspectos. No fue así; tal como señalamos en un trabajo

¹² Ver Anexo 2. Fragmento del texto elaborado por Larramendy y Torres (en Aisenberg, Lerner y otros, 2009: 127-129).

anterior (Aisenberg, Lerner y otros, 2009), la mayoría de los alumnos ignora estas cuestiones y solamente presta atención a los aportes del texto para entender por qué se propagaron las enfermedades: están concentrados en reconstruir una explicación que asumen como única y como propia. Solo dos alumnos hacen comentarios sobre la existencia de diferentes maneras de concebir las enfermedades como factor causal de las muertes.

En la clase siguiente (la cuarta de la secuencia), el maestro se propone centrarse en el segundo eje conceptual de los contenidos. Para ello, comienza la clase releendo uno de los párrafos del texto ya trabajado, que alude a la existencia de distintas explicaciones sobre cómo y por qué se produjo el derrumbe demográfico. Luego pide a los alumnos que lo releen y lo comenten en el grupo pensando en “¿Cuáles son las distintas explicaciones y qué tienen de diferente?”. Esta consigna global desconcierta a muchos alumnos: piensan que el maestro está reiterando el mismo interrogante con el que venían trabajando (Aisenberg, Lerner y otros, 2009). Los alumnos no entienden la consigna porque no comprenden de qué les está hablando el maestro: hay un problema de contenido que obtura la comunicación. Es necesaria una muy fuerte intervención del docente (releendo y comentando distintas partes del texto, explicando a todo el grado, reiterando en los pequeños grupos) para que poco a poco cada vez más alumnos vayan reconociendo el tema que el docente está proponiendo (Aisenberg, Lerner y otros, 2009).

Cabe remarcar que los alumnos ya habían leído el texto y se habían apropiado de muchas de sus ideas. Lo que no entienden es el nuevo nivel de análisis que les propone el docente con la nueva consigna. ¿Cómo interpretamos esta situación? Entender de entrada la consigna de “¿Cuáles son las explicaciones...?” supondría entender y aceptar que puede haber diferentes reconstrucciones de una problemática histórica. Y esto todavía los alumnos no lo saben... justamente es el contenido a enseñar. Además, es una idea incompatible con la concepción que suelen tener los alumnos, según la cual la Historia presenta de manera objetiva lo que pasó, que los textos muestran directamente el pasado. En pocas palabras, *la con-*

signa contiene el contenido a enseñar, y para entenderla hace falta saber algo de este contenido o estar en condiciones de asimilarlo fácilmente; en este sentido decíamos recién que hay un problema de comunicación relacionado con el contenido.

Con lo cual se nos plantea un problema: proponemos analizar textos con distintas posturas y compararlos para enseñar que la historia es reconstrucción del pasado desde cierta postura. Pero, por un lado, encontramos que no es suficiente presentar diferentes posturas para que sean observables para los alumnos (los alumnos no ven en los textos lo que, para nosotros, es evidente); y, por otro lado, cuando intentamos orientar a los alumnos para que reconozcan distintas explicaciones de una misma problemática, no entienden de qué les hablamos (posiblemente, la idea de que la historia es lo que pasó funcione aquí a modo de obstáculo). Como decíamos recién, la dinámica de la lectura compartida contribuye a allanar este problema: el docente comienza dando la palabra a los pocos alumnos que ya mostraron entender algo y estar interesados; luego el maestro relee y explica partes de los textos con explicaciones diferentes y promueve que los alumnos intervengan en relación con ellas. Es decir, se despliega un intenso intercambio colectivo que va llevando a que cada vez más alumnos registren que los textos trabajados despliegan diferentes explicaciones¹³.

Estamos ante un contenido complejo y poco instalado en la escuela. También a los alumnos de 9.º año —según advirtió la profesora—, “les costó desentrañar a partir de la lectura dos posturas diversas frente al derrumbe demográfico”. Sin embargo, no estamos afirmando que se van a presentar las mismas dificultades con cualquier grupo y con otras condiciones didácticas. Tampoco concebimos que la comprensión que pueden alcanzar los alumnos tenga

¹³ Pero una cuestión es reconocer que hay diferencias entre las explicaciones, y otra es comprender las razones de las diferencias. Y en este punto encontramos heterogeneidad entre los alumnos. Algunos de ellos registran que hay historiadores que piensan distinto sobre lo mismo, pero en el plano de que cada cual tiene su opinión... y todas valen igual. Otros alumnos piensan que hay una única y la misma explicación correcta para todos, lo que ocurre es que un texto da toda la explicación y el otro solo una parte: es la misma, pero en un texto está incompleta. Por último, unos pocos alumnos piensan que un texto dice la verdad y que el otro miente para esconder la responsabilidad de los conquistadores en la catástrofe demográfica.

límites independientes de la secuencia implementada y de su historia personal y escolar. Inclusive, a la luz de los análisis realizados, es muy probable que, con algunas variantes y ajustes de la misma secuencia y con los mismos textos, logremos que grupos similares alcancen mayores aproximaciones a los contenidos enseñados.

Presentamos este caso porque incluye lo que consideramos un problema *clásico* en la enseñanza de la Historia: es muy frecuente que los alumnos se desconcierten frente a nuestras consignas, que no entiendan qué les estamos diciendo y que tarden mucho en entender qué es lo que hay que hacer... Es muy frecuente que se presente este problema en nuestra comunicación con los alumnos... es nuestro problema. En el caso analizado, el problema parece originarse en que el contenido es complejo para los alumnos. Es posible que esto mismo ocurra en muchas situaciones: la complejidad de las consignas para los alumnos puede deberse a que incluyen aspectos del nuevo contenido que todavía no conocen, y que no pueden alcanzar leyendo solos los textos.

Por ello es fundamental no dejar solos a los alumnos, sino acompañarlos en situaciones de lectura compartida que posibiliten detectar los obstáculos en la comunicación y ofrecerles la ayuda que ellos necesitan para *entrar* en los temas que queremos enseñar.

Una última cuestión sobre este caso, referida a una variante en las consignas globales. Cuando en la cuarta clase de la secuencia, el docente pide una relectura del texto "La propagación..." para pensar en "¿Cuáles son las dos explicaciones...?", está proponiendo una consigna global que supone reconstruir ideas expresadas en el texto que se está leyendo: en este texto hay referencias explícitas a las dos explicaciones. Hasta ahora, caracterizamos de este modo las consignas globales. Ahora bien, a medida que avanzan las clases, el docente sostiene la misma consigna, pero lleva a los alumnos a *salir* de las ideas expresadas en este texto y a compararlo con el texto de Luchilo. Incluso, en un momento, el docente lee un fragmento de un tercer texto, en el que queda más claramente recortada la visión *biologicista* sobre la propagación de enfermedades. Es decir, el trabajo que

se está pidiendo a los alumnos no es (solamente) reconstruir ideas ya expresadas en los textos disponibles, sino que se les pide que construyan una idea nueva: que comparen las explicaciones desplegadas en diferentes textos. Las explicaciones están desplegadas; las comparaciones, no. Cuando Basuyau y Guyon (1994) se refieren a consignas globales, lo hacen con este segundo significado: construir nuevas ideas que van más allá de los textos. En algunos casos, como el que acabamos de ver, puede representar un trabajo más complejo; pero no necesariamente es así, como veremos en el próximo apartado.

Cambiar la consigna puede cambiar el contenido

Tomamos nuestro último caso de una secuencia didáctica sobre migraciones internas en la Argentina entre 1930 y 1970, implementada en una investigación de desarrollo curricular¹⁴. La primera parte de la secuencia se centra en el contexto histórico en el que se producen las migraciones, con énfasis en la crisis del modelo agroexportador y en el desarrollo del proceso de industrialización por sustitución de importaciones. La segunda parte aborda las características generales del movimiento migratorio, buscando enfatizar las relaciones entre la vida de las personas y los factores estructurales de los contextos sociohistóricos. Consideramos como un contenido especialmente valioso la idea de que la vida de las personas está atravesada por las condiciones políticas, económicas, etc., de su contexto; esto supone enseñar, al mismo tiempo, que la historia estudia la vida de las personas en sociedad, que nos ayuda a comprender lo que les pasa, lo que nos pasa. Para la enseñanza de los contenidos mencionados, se incluyó la lectura de fuentes orales: testimonios de migrantes, mediante la forma de transcripciones de entrevistas obtenidas por medio de la metodología de la historia oral, o

¹⁴ Investigación realizada en la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación, GCBA, durante 2000-2002, por el equipo conformado por Beatriz Aisenberg, Vera Carnovale, Alina Larramendy y Mirta Torres.

relatos escritos en primera persona, basados en entrevistas (Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001¹⁵).

Implementamos la secuencia en cuatro escuelas (en dos 6.º y en dos 7.º grados). En todos los casos, las primeras lecturas de los testimonios se propusieron con consignas abiertas. El desarrollo de las situaciones de lectura puso en evidencia tanto la significatividad de los testimonios para los alumnos como la potencia de las consignas abiertas para promover su involucramiento en la lectura. Asimismo, las situaciones de lectura compartida permitieron que se manifestaran los modos en que los alumnos conciben los testimonios: inicialmente, la mayoría los considera como historias individuales y no como casos del fenómeno migratorio en tanto movimiento social y, además, las analizan en términos de factores personales solamente. Por ejemplo, interpretan los logros de los migrantes (conseguir trabajo o vivienda) como resultados del esfuerzo personal, sin vincularlos con las condiciones del contexto histórico (Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001; Aisenberg, 2006).

Luego de las primeras lecturas sucesivas de un conjunto de testimonios, la secuencia incluyó una situación de relectura (por parejas) de todos los testimonios con la siguiente consigna global: "¿Qué hay en común y de diferente entre las distintas historias?". Buscábamos que los alumnos relacionaran los testimonios entre sí para establecer las regularidades de las experiencias migratorias así como sus especificidades (para contrarrestar generalizaciones esquemáticas, la tendencia a la sobregeneralización). Consideramos que el establecimiento de regularidades constituye una aproximación hacia la construcción de las categorías planteadas en los contenidos (Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001). Tal como señalamos en el documen-

¹⁵ En este trabajo (disponible en el sitio web indicado en la bibliografía), se caracterizan los contenidos en términos de las siguientes categorías conceptuales para el estudio de movimientos migratorios: factores de expulsión —condiciones económicas, políticas, etc.— del lugar de origen que funcionan como estímulo a la emigración; factores de atracción —condiciones económicas, políticas, etc.— del lugar de destino que funcionan como estímulo a la migración; cadenas migratorias, redes de relaciones entre migrantes en las que se apoyan estrategias de los migrantes para afrontar el proceso y que pueden operar también como factor de atracción; problemas que pueden afrontar los migrantes (relacionados con vivienda, discriminación, adaptación, etc.). Se incluyen los testimonios trabajados (pp. 35-36 y 79-91).

to recién citado, en la primera implementación de la secuencia, realizada en un 6.º grado en el año 2000, encontramos que con este trabajo los alumnos avanzaron en el reconocimiento de elementos comunes a las diferentes experiencias migratorias, lo cual les permitió *despegarse* de los individuos. Los alumnos ya no hablaban en singular de *José* o de *Victorio*, sino de "los tres", de "todos". Es un paso en el trabajo de conceptualización. En el año 2002, se trabajó en un 6.º y en un 7.º grado con la misma consigna, y obtuvimos respuestas similares, que son las siguientes:

Producción colectiva en el pizarrón, sobre *qué tienen en común*:

- Venían del Interior, donde había poco trabajo o pagaban menos.
- Migraron a Buenos Aires.
- Al llegar no sabían dónde dormir.
- Los ayudaron a conseguir vivienda.
- De a poco fueron mejorando (trabajo, vivienda, calidad de vida).
- Los porteños les decían "cabecitas negras".
- Consiguieron trabajo en fábricas.
- Vivieron en villas.
- Eran pobres.

Producciones escritas por parejas:

"Los dos vivían en provincias donde ellos no progresaban, buscaron mejorar su calidad de vida y se mudaron a Buenos Aires. Sabían que en la Capital, como se instalaron la mayor parte de las fábricas, iban a conseguir empleo muy pronto.

Al llegar, no tenían donde vivir (solo un potrero con una casa de cartones y chapas) pero poco a poco fueron construyendo sus casas con lo que ganaban.

Los dos iban a buscar trabajo, eran humildes y trabajaban en fábricas. Hoy en día tienen cosas que para ellos eran un lujo. Los primeros días en Buenos Aires fueron muy difíciles pero consiguieron dónde alojarse muy rápido".

"Los migrantes vinieron a Buenos Aires porque tenían familiares o amigos que los ayudaran".

"... en el momento que migraron en el país no había demasiado trabajo en el interior, porque la mayor parte de las fábricas donde se conseguía trabajo se encontraban en Buenos Aires".

Las producciones indican que los alumnos relacionaron los testimonios, establecieron regularidades vinculadas con aspectos centrales de las migraciones internas: las razones por las que los migrantes dejan sus provincias y vienen a Buenos Aires, la condición social de los migrantes, los sentimientos prototípicos de una experiencia migratoria, el problema de la discriminación. Asimismo, los alumnos empiezan a pensar en un movimiento social y no en términos de experiencias personales.

¿Cuáles son las características de nuestra consigna, de buscar qué hay en común y de diferente entre las dos o tres historias? En primer lugar, se trata de una pregunta muy sencilla que los alumnos comprenden rápidamente y pueden resolver. En segundo lugar, la consigna promueve el establecimiento de relaciones entre los testimonios, es decir, se trata de un trabajo intelectual compatible con el aprendizaje buscado. En tercer lugar, reúne los rasgos de una consigna global, aplicada al análisis de fuentes: a) orienta a los alumnos hacia un contenido central a enseñar, que va más allá de lo que dicen las fuentes; b) es lo suficientemente abierta como para dejar un espacio de libertad a los alumnos, ya que admite diversas formas de encararla y de resolverla; c) dado que es consigna única (una cuestión para pensar) no le quita centralidad a la relectura de los testimonios; d) se ajusta a la definición original que realizan Basuyau y Guyon (1994) de las consignas globales, en tanto apunta a la construcción de un conocimiento que no está explicitado en los documentos analizados (no se dirige a la reconstrucción del *mundo* de los testimonios). En este sentido, es

similar a la consigna del caso sobre la Conquista, que apunta a la comparación de explicaciones desplegadas en distintos textos.

Dijimos recién que la consigna global presentada contribuye a promover el establecimiento de relaciones entre los testimonios, que se trata de un trabajo intelectual compatible con los contenidos que se pretende enseñar. En una clase de Historia, los contenidos no están dados ni fijados solamente en los textos que se leen (o en el discurso docente), sino que los contenidos que efectivamente se enseñan y se aprenden dependen también del trabajo que se despliega con los textos o discursos. Si bien las propuestas de enseñanza no determinan en forma mecánica el trabajo intelectual de los alumnos, tanto la estructura de las actividades como sus consignas específicas pueden desempeñar un rol facilitador u obstaculizador de ciertos tipos de trabajo intelectual y, en consecuencia, pueden operar directamente en el sentido de los contenidos efectivamente enseñados y de los contenidos aprendidos. En el caso analizado, observamos que la forma de enseñanza contribuye a preservar el sentido de los contenidos previstos. No siempre es lo que ocurre...

La enseñanza usual de la Historia se caracteriza por la tendencia a promover un trabajo intelectual centrado en la identificación y reproducción de información (Audigier, 1987). No es sencillo escapar de este modelo, incluso cuando pretendemos enseñar contenidos para cuyo aprendizaje se requiere un trabajo intelectual claramente diferente. Hemos observado con frecuencia que la estructura de las actividades y las consignas específicas que se proponen *traicionan* los contenidos que se pretende enseñar porque promueven un trabajo intelectual que incluso puede llegar a ser contradictorio con el necesario para aprenderlos, con lo cual, los contenidos efectivamente enseñados pueden resultar muy diferentes de los previstos. Veremos a continuación una situación de nuestro caso en la cual un cambio en la consigna llevó a modificar el contenido enseñado.

En una cuarta implementación de nuestra secuencia en un 7.º grado, se cambió la consigna para promover la búsqueda de regularidades entre testimonios. Con la misma intención, en lugar de la pregunta "¿Qué hay en común...?", se propuso a los alumnos que

completaran un cuadro comparativo. De hecho la búsqueda de regularidades entre testimonios requiere de un trabajo intelectual de comparación que, justamente, permite reconocer lo común y lo diferente entre las experiencias migratorias. Con esta idea, la docente dibujó en el pizarrón un cuadro, incluyendo los nombres de los migrantes y las variables para considerar en la comparación:

	Alejandrina	Victorio
Lugar de origen		
Actividad en lugar de origen		
Causas de la emigración		
Causas de la elección de Buenos Aires		
Sentimientos al migrar		
Trabajo en Buenos Aires		
Relación con los porteños		

Luego dio a los alumnos la consigna de “completar el cuadro”, para realizar por parejas. Veamos una producción obtenida:

	Alejandrina	Victorio
Lugar de origen	Corrientes. El campo.	Entre Ríos.
Actividad en lugar de origen	Criar vacas, gallinas. Cocinar para los peones.	Quintero.
Causas de la emigración	No tenía familiares.	Poco trabajo.
Causas de la elección de Buenos Aires	Referencias de amigos. Aviso en el diario.	Había grandes industrias, mucho trabajo.
Sentimientos al migrar	Alivio.	Tristeza, con el tiempo, se fue acostumbrando.
Trabajo en Buenos Aires	Empleada doméstica.	Obrero en una fábrica de ladrillos.
Relación con los porteños	Buena relación, salvo con los patrones.	Discriminación.

¿Qué trabajo intelectual promovió esta propuesta? Básicamente, una lectura superficial de cada testimonio por separado para localizar información. Lo que nos interesa remarcar es que la propuesta no promovió ningún trabajo de comparación: los alumnos completaron cada uno de los casilleros del cuadro, sin necesidad de establecer relaciones entre los testimonios. El trabajo intelectual que predominó en esta tarea fue la identificación de informaciones aisladas en cada testimonio, relacionadas con las variables dadas. El cuadro del pizarrón está compuesto por casilleros para completar: los alumnos se centraron en la tarea de llenar los casilleros (como si fueran tareas puntuales e independientes). Los diálogos de los alumnos durante el trabajo grupal giraron en torno a la preocupación de “¿Qué va acá?” (es decir, en cada casillero). La consigna lleva a una mirada atomizada de los testimonios. La tarea no contribuyó a que los alumnos se aproximaran a las regularidades entre las distintas experiencias particulares. Es decir, la consigna llevó a aprender otro contenido... Con esta forma de enseñanza, se enseñó algo diferente de lo previsto, no se preservó el sentido de lo que se quería enseñar.

Los cuadros comparativos merecen un paréntesis. Al igual que los microcuestionarios, son *ejercicios prototípicos* de la Historia como disciplina escolar (Chervel, 1991). Se suelen proponer cuadros comparativos *para completar*, que generalmente vienen con las variables dadas (por el manual o por el maestro). A la luz del análisis presentado, cabe preguntarse al planificar el trabajo con un cuadro si *admite* una resolución con mirada atomizada¹⁶.

Creemos que el caso analizado pone de relieve de qué modo y hasta qué punto la forma de enseñanza, en función del trabajo intelectual que promueve, determina los contenidos efectivamente enseñados; más allá de las *mejores intenciones*, las condiciones específicas de la situación pueden producir “una verdadera sustitución didáctica de objeto” (Chevallard, 1997).

¹⁶ Suponemos que el trabajo que *obliga* a comparar es la construcción de variables de un cuadro. Igualmente cabe reiterar que, con una misma propuesta de enseñanza, diferentes alumnos pueden desplegar trabajos intelectuales muy distintos. Lo que estamos revisando aquí es la consistencia entre la forma de enseñanza y el sentido de los contenidos.

En consecuencia, resulta fundamental analizar si el trabajo intelectual que requieren las tareas que proponemos a nuestros alumnos sirve para aprender los contenidos que queremos enseñar...

A modo de cierre

En didáctica de la Historia tenemos una fuerte tradición de estudios e investigaciones que contemplan en forma aislada los contenidos, las formas de enseñanza, o el aprendizaje de la Historia. Son muy escasas las investigaciones que estudian la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el aula. Nuestro trabajo se centra en el estudio de las interrelaciones entre la enseñanza, los contenidos de Historia y el aprendizaje de los alumnos. Desde nuestra perspectiva, esto es la didáctica de la Historia.

Sin dudas, muchos de los estudios y propuestas centrados en alguno de los aspectos de la tríada didáctica son relevantes y valiosos. Pero pensamos que la investigación didáctica desde una mirada integrada es imprescindible tanto para comprender qué ocurre en una clase de Historia como para aproximarnos a las condiciones didácticas necesarias para ayudar a todos los alumnos a aprender la historia que pretendemos enseñar.

Bibliografía

- AISENBERG, Beatriz (2000): "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales", en José A. CASTORINA y Alicia M. LENZI (comps.) (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
- (2005a): "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos", *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura* (Buenos Aires), año 26, núm. 3.
- (2005b): "Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia", *Revista Íber Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia* (Barcelona), núm. 43.
- (2006): "Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden los alumnos en el trabajo con los testimonios?", *Clío y Asociados. La Historia enseñada*, Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe), núm. 9-10.
- (2008): "Los textos, los alumnos y la enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria: la comprensión de los vaivenes temporales", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación* (Barcelona), núm. 7.
- Vera CARNOVALE y Alina LARRAMENDY (2001): *Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCBA. También en línea. Disponible en <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/sociales/>>. [Consulta: 07-02-10].

- AISENBERG, Beatriz y otros (2008): "Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase". Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín. [Disponible en CD del *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*].
- Delia LERNER y otros (2009): "Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura", *Reseñas de enseñanza de la Historia* (Córdoba), núm. 7, APEHUN.
- AUDIGIER, François (1987): "Étude Histoire-Géographie", *Les enseignements en CM2 et en 6ème. Ruptures et continuités. Collection rapports de recherches* (París), núm. 11.
- (1992): "Documents en classe: traditions, mythes et réalités", en François AUDIGIER (ed.): *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Documents: des moyens pour quelles fines? Actes du septième colloque*. París: INRP.
- (2003): *Histoire et didactique de l'Histoire*. Documento de trabajo. Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. (Mimeo).
- BASUYAU, Claude y Simonne GUYON (1994): "Consignes de travail en Histoire-Geographie: contraintes et libertés", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 106, INRP.
- BENCHIMOL, Karina; Antonio CARABAJAL y Alina LARRAMENDY (2008): "La lectura de textos históricos en la escuela", *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura* (Buenos Aires), año 29, núm. 1.
- BOIXADOS, Roxana y Miguel PALERMO (1997): *Los Guaraníes*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho. (Colección La Otra Historia).
- CHERVEL, André (1991): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación. Historia del Curriculum* (I) (Madrid), Revista de la Secretaría de Estado de Educación, núm. 295.
- CHEVALLARD, Yves (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- GOODMAN, Kenneth (1982): "El proceso de lectura: consideraciones

- a través de las lenguas y del desarrollo", en Emilia FERREIRO y Margarita GÓMEZ PALACIO (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D.F.: Siglo XXI.
- GOODMAN, Kenneth (1996): "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística", *Textos en Contexto Los procesos de lectura y escritura*, núm. 2. *Lectura y Vida*.
- GUERNIER, Marie (1999): "Lire et répondre a des questions au cycle 3", *Comprendre et interpreter les textes á l' école. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, núm. 19.
- KAUFMAN Ana M. y Flora PERELMAN (1996): "La producción de resúmenes escritos", *IV Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- LAPARRA, Marceline (1991): "Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique", *Pratiques*, núm. 69.
- LAUTIER, Nicole (1997): *À la rencontre de l' histoire*. París: Presses Universitaires du Septentrion.
- LERNER, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- (2002): "La autonomía del lector. Un análisis didáctico", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, año 23, núm. 3.
- y otros (1997): *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado. Documento n.º 4 de Actualización Curricular en el Área de Lengua*. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Beatriz AISENBERG y Ana ESPINOZA (2009): "La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje", en José A. CASTORINA y Victoria ORCE (coords.) (2009): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. (Disponible en CD-ROM).
- MASSERON, Caroline (1991): "Textes et histoire", *Pratiques*, núm. 69, 3-6 [en línea]. Disponible en <http://www.pratiques.cre-sef.com/p069_ma1.pdf>. [Consulta 4/2/10].

PERELMAN, Flora (2008): *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

— (2003): "Los caminos de apropiación cognitiva en la construcción del resumen", *Memorias de las X Jornadas de Investigación: "Salud, educación, justicia, y trabajo. Aportes de la investigación en Psicología"*. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

SMITH, Frank (1983): *Comprensión de la lectura*. México D.F.: Trillas.

SOLÉ, Isabel (1994): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

TORRES, Mirta (2008): "Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* (Buenos Aires), año 29, núm. 4, 20-29.

Anexos

Anexo 1: Fragmento de "Los vencidos", de Lucas Luchilo*

Los vencidos

¿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 de sus tierras para trabajar en zonas muy alejadas—, las requisas de alimentos que hicieron los españoles, que privaron de sustento a las familias nativas.

En este proceso, incidieron también factores psicológicos evidenciados en los suicidios y en el descenso de la natalidad, es decir, la disminución de la cantidad de hijos que tenían las familias nativas. Todos estos factores habrían bastado para reducir la población de manera significativa. Sin embargo, la causa más importante de la

brusca caída demográfica fue la propagación de enfermedades traídas por los españoles, frente a las cuales los aborígenes no tenían defensas biológicas. La fiebre amarilla, la viruela, el sarampión, el tifus y la gripe devastaron a la población aborigen en América.

* LUCHILO, Lucas: *La Argentina antes de la Argentina*. Buenos Aires: Altea, 2002, pp. 20 y 21. (Colección Los Caminos de la Historia).

Anexo 2

*La propagación de las enfermedades durante la conquista de América (fragmento)**

(...) 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 pueden 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 aborigen 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 aborigen.

* Texto elaborado por Larramendy y Torres; ver libro de Aisenberg, Lerner y otros, 2009; pp. 127-129, sobre la base de la siguiente bibliografía:

ASSADOURIAN, C. S., G. BEATO y J. C. CHIARAMONTE (1972): *Historia Argentina, de la conquista a la independencia*. Buenos Aires: Paidós.

MELLAFA, 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.

TODOROV, T. (2003): *La Conquista de América, el problema del otro*. México: Siglo XXI (1.ª edición escrita en francés, en 1982).

CAPÍTULO 4

Enseñar sobre pueblos originarios y la "conquista del desierto": alternativas para revisar la propia mirada

Nora Bail, Viviana D'Amico, María Luisa Gómez y Ana María Vijarra

Para las docentes que nos acompañaron en este recorrido y abrieron sus aulas para continuar aprendiendo juntas: Marita, Claudia, Laura, Alicia, Mirta y Marcela¹.

En este trabajo, presentamos los avances de un proyecto de investigación que tuvo, entre sus propósitos, diseñar actividades de enseñanza que se enfocaran en el estudio de los vínculos entre las sociedades indígenas² y los *blancos* a finales del siglo XIX. *Los pueblos originarios* es un contenido desarrollado regularmente en el Segundo Ciclo de la escuela primaria en la provincia del Chubut, pero nos planteamos el desafío de tomar aspectos poco trabajados, como la cuestión de su *relación con otros*, ya sean estos aborígenes o *blancos*, sobre todo, en la zona de la frontera y durante los procesos de ocupación de sus tierras. Nos interesaba recuperar testimonios que permitieran conocer diferentes formas de mirar los intercambios culturales, políticos, religiosos y comerciales de la época.

¹ Marita Beratz, Claudia Fernández, Laura Formigo, Alicia Rocanrola, Mirta Sartiri y Marcela Zelaschi son docentes de 4.º año primaria de dos escuelas de Puerto Madryn.

² Para el antropólogo argentino Carlos Martínez Sarasola, la discusión sobre si es más apropiado hablar de *aborígenes* que de *indios* hoy ya no tiene sentido. "Esto fue motivo de discusión en un momento dado. Hoy, no es relevante. ¿Por qué? Porque todos los que están en el tema saben de qué se trata. Cualquiera de esos términos, *indio*, *aborigen*, *nativo*, alude a algo, y se sabe de qué se está hablando. Para mí, es un tema menor en este momento. Es más: los propios indígenas utilizan indistintamente esos términos. Y muchos se llaman a sí mismos indios; ellos dicen: 'Como indios nos conquistaron y como indios nos liberaremos'". (Revista *La Nación* 29/10/2000 [en línea]. Disponible en <<http://www.endepa.org.ar/inicio/argentinaaborigen/lanacion/LN%20la%20argentina%20aborigen.html>>).