

La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Aproximaciones desde una investigación didáctica

por *Delia Lerner, Alina Larramendy, Liliana Cohen*

IICE, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos, Argentina

deliamlerner@yahoo.com.ar, alarramendy@gmail.com, lilac.cohen@gmail.com

Recibido: 30|03|2012 · Aceptado: 24|04|2012

Resumen

La lectura y la escritura, potentes herramientas para aprender, se han constituido en temas relevantes para la investigación didáctica como respuesta a las dificultades confrontadas por los alumnos de diferentes niveles educativos al leer y producir textos. El presente trabajo se enmarca en una investigación inter–didácticas desarrollada desde el año 2000 —a través de sucesivos proyectos UBACyT—, que se centró originalmente en el estudio de las situaciones de lectura para aprender contenidos de ciencias sociales y ciencias naturales y en la actualidad aborda también el análisis del papel de la escritura en el aprendizaje de estos contenidos. Sintetizaremos aquí avances recientes vinculados con el estudio del desarrollo en el aula de situaciones de escritura para aprender contenidos históricos, considerando los resultados de varios trabajos de campo centrados en la enseñanza de un contenido específico: la catástrofe demográfica de la población aborígen durante la conquista de América.

Palabras clave

Escribir para aprender historia, tensiones en la escritura escolar, investigación didáctica.



The writing in teaching and learning of history.

Approaches from a didactic research

Abstract

Reading and writing, powerful tools to learn, have become relevant topics for the didactic investigation as an answer to the difficulties the pupils of different educational levels confront on reading and writing texts.

This work is framed in an inter–didactics investigation, developed since the year 2000, in successive UBACyT projects, that was originally centred on the study of the situations of reading to learn contents of Social Sciences and Natural Sciences and at present it also covers the analysis of the role of writing in the learning of these contents.

We will synthesize here recent advances connected with the study of the development of situations of writing in the classroom to learn historical contents, considering the results of several fieldworks centred on the teaching of a specific content: the demographic catastrophe of the aboriginal population during the conquest of America.

Keywords

Writing to learn history, tensions on te school writing, didactic investigation.



Introducción

La lectura y la escritura, potentes herramientas para aprender, se han constituido en temas relevantes para la investigación didáctica como respuesta a las dificultades confrontadas por los alumnos de diferentes niveles educativos al leer y producir textos. Si bien las didácticas específicas reconocen hoy esta problemática como propia, son aún escasas las investigaciones que toman como objeto de estudio las situaciones de lectura y escritura en clases de ciencias sociales y ciencias naturales.

En nuestra investigación¹ —desarrollada desde el año 2000 a través de sucesivos proyectos UBACyT— la lectura y la escritura en las áreas disciplinares son concebidas como objetos complejos, no recortables desde las didácticas específicas en forma aislada ni desde la integración de sus saberes preexistentes. Hemos construido así una línea de investigación interdidáctica que entabla un diálogo con los problemas teóricos y metodológicos que es preciso abordar.

Después de definir brevemente el papel de la escritura como herramienta de transformación del conocimiento, sintetizaremos avances recientes vinculados con el análisis del desarrollo en el aula de situaciones de escritura orientadas a lograr que los alumnos profundicen el conocimiento de contenidos históricos.

1. La escritura: una herramienta epistémica

La función epistémica de la escritura ha sido abordada desde diferentes perspectivas teóricas. Entre ellas, destacamos por una parte estudios realizados en Psicología Cognitiva (Scardamalia y Bereiter, 1992) que proponen distinguir dos modelos del proceso de escritura: el modelo *decir el conocimiento*, que caracterizaría a los escritores «novatos», y el de *transformar el conocimiento*, que sería propio de los «expertos». Por otra parte, revisten especial importancia los estudios antropológicos de Jack Goody, quien —retomando y discutiendo los trabajos pioneros de Vigotsky que postulan una estrecha relación entre lenguaje escrito y elaboración del conocimiento— concibe a la escritura como una *tecnología del intelecto*, cuya intervención en la construcción de los saberes es decisiva en tanto favorece la *rumiación cognitiva*. 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». (Goody, 1968:91, citado por Reuter)

Permite así un distanciamiento del propio discurso, que da lugar a sucesivas reorganizaciones de lo que se va plasmando en el papel. El lazo entre elaboración del conocimiento y escritura es entonces indisoluble y recíproco.

En Didáctica de la Escritura se han replanteado las relaciones entre los resultados producidos por otras ramas del saber y la problemática didáctica, con el objeto de evitar el tradicional «aplicacionismo» al campo educativo y de interrogar los aportes de las ciencias de referencia poniendo en primer plano su fertilidad para conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje escolar (Barré de Miniac, 1995; Reuter, 2006). Tanto desde esta perspectiva (Chabanne y Bucheton, 2002, entre otros) como desde la Didáctica de las Ciencias Naturales (Vérin, 1995; Catel, 2001) diversas investigaciones han tomado como objeto de estudio la producción de *escritos reflexivos* o *escritos de trabajo*.

2. Escribir para aprender historia

La situación de escritura que analizaremos forma parte de una secuencia didáctica que fue puesta en práctica en varias escuelas² y se centra en la enseñanza y el aprendizaje de un contenido específico: la catástrofe demográfica de los pueblos originarios durante la conquista de América.

La producción se realiza en pequeños grupos y, a diferencia de los cuestionarios usuales en la enseñanza de la historia (Aisenberg, 2010; 2011), la propuesta se estructura a partir de una consigna *global* (Aisenberg, 2005 y 2010) —se solicita que expliquen las razones de la brusca disminución de la población aborígen— y apunta a que los alumnos realicen una reconstrucción personal de la temática en estudio. La situación contempla *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 varios 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, la cooperación 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.

El estudio de las situaciones de escritura nos ha mostrado la complejidad del aula como contexto de producción al poner en evidencia las distintas lógicas en juego y las tensiones que se producen. Tal como señaláramos en un trabajo anterior:

«Las intensas interacciones de los alumnos en torno de la escritura así como las sucesivas reformulaciones, enmiendas, tachaduras que realizan al producir grupalmente un texto son un indicio de su adecuación a 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 los 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 y Larramendy, 2010:36)

El análisis del proceso de escritura en parejas o tríos de alumnos ha revelado diversas modalidades de interacción, en las que parecen incidir las diferentes aproximaciones de los integrantes del grupo a la comprensión de los contenidos, sus representaciones acerca de la escritura y de la tarea solicitada por el docente, el papel asumido al escribir —como «escribiente» o como «dictante»— (Lerner, Larramendy y Benchimol, en prensa; Cohen y Larramendy, 2011).

Al analizar de cerca los intercambios entre los niños durante la producción, fue esclarecedor recurrir a la conceptualización elaborada por Reuter (2006) acerca de las tensiones que atraviesan la escritura:

• *Tensión entre transcripción y construcción.* Como ya señalamos, uno de los aportes fundamentales de Goody ha sido mostrar que la escritura, lejos de ser una simple transcripción de ideas preexistentes, tiene un papel relevante en la elaboración del conocimiento. Sin embargo, la transcripción también está presente: poner en el papel lo que ya se ha pensado permite objetivarlo y volver sobre ello para revisarlo una y otra vez. Construcción y transcripción son dimensiones constitutivas de la escritura, en relaciones variables según los propósitos del escritor y según el momento del proceso de producción. Esta tensión se pone de manifiesto en el aula no sólo en cada escritor sino también —y sobre todo— *entre* los escritores que integran un grupo. Por ejemplo, al iniciar la escritura, aparecen discusiones como la siguiente:

—*Maia: No, pero Mandí, hay que hacer como todo un resumen. Ahora leemos esto. Ya tenemos una idea. (...) Leamos éste y éste y veamos en cuál hay cosas más importantes.*

—*Amanda: Pero vamos a empezar... Los españoles más que nada venían para quedarse con las riquezas.*

Diálogos similares se registran en otros momentos de la producción, mientras una de las niñas continúa aferrada a su representación de la escritura como «decir el conocimiento», en tanto que su compañera insiste en releer los tres textos trabajados en las clases anteriores para reelaborar lo que ya saben e ir decidiendo qué escribir.

Además, como el escrito que los chicos producen está basado en textos que han leído, en nuestro caso la transcripción puede ser entendida también como reproducción de partes de los textos—fuente. En este sentido, hemos observado en diferentes grupos un delicado trabajo de selección y recomposición a través del cual los autores toman decisiones acerca de lo que consideran fundamental o accesorio y establecen relaciones entre ideas que no están vinculadas en los textos leídos. De este modo, la tensión entre transcripción y construcción se hace frecuentemente presente a lo largo de la producción.

• *Tensión entre exteriorización e interiorización.* Goody (1968, 2006) enfatizó la *objetivación* que permite la escritura: al materializar lo que se piensa en el texto, es posible analizarlo como «objeto» externo al productor. Reuter (2006) señala que, desde la perspectiva didáctica, resulta imprescindible considerar también la otra cara de la moneda: la escritura hace posible que el sujeto se apropie de los contenidos cuando copia seleccionando y jerarquizando, cuando sintetiza o reformula, cuando releo lo que ha escrito y establece relaciones antes inadvertidas. La escritura favorece así tanto la exteriorización de lo que se piensa o se sabe como la interiorización de lo que se está aprendiendo.

En nuestra investigación, esta tensión se pone de manifiesto en discusiones sostenidas por los niños mientras elaboran su producción.

Veamos, por ejemplo, lo que sucede en un grupo después de releer un párrafo de uno de los textos, titulado «El comienzo del sufrimiento». El párrafo es el siguiente:

«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». (Luchilo, 2002)

—Maia (escribiendo): 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 el texto fuente) «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 uno 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! (...) Mejor, en general: los aborígenes eran más... 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, porque mirá, para los religiosos el objeto de deseo y sus intenciones es... la religión, para la Corona eran, era, el deseo de la corona es la riqueza, el de la iglesia era—era—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: ¿Y la mano de obra?

—Lucía: Está ahí.

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

Indudablemente, hay tensión entre exteriorización e interiorización: la necesidad de acordar qué se incluirá en la propia producción lleva a discutir a fondo un pasaje del texto y la expli-

cación de una de las alumnas (Lucía) permite a la otra (Maia) comprender una idea que antes no había entendido. Está presente también en este fragmento la tensión entre transcripción y construcción: las niñas están seleccionando y reelaborando el sentido de ciertas frases de un texto fuente que desean incluir en su producción. Las dos tensiones están íntimamente relacionadas al producir, son distinguibles sólo en el análisis.

• *Tensión entre descontextualización y re-contextualización.* En tanto que en la comunicación oral los intercambios están ligados a la situación y los hablantes comparten un contexto, la escritura es una actividad intrínsecamente *descontextualizada* que supone una distancia en el espacio o en el tiempo entre los interlocutores. Resulta necesario entonces re-contextualizar lo que se dice, explicitar los aspectos situacionales relevantes para que el destinatario pueda interpretar el texto. Es en este sentido que, como ha sugerido Lahire (1993), producir un texto es *construir un pequeño universo autónomo*.

Al analizar las producciones de los niños a la luz de sus interacciones orales, hemos podido apreciar varias manifestaciones de esta tensión, entre las cuales se destaca la preocupación unánime por elaborar una introducción que contextualice el escrito —y esto a pesar de que, en este caso, la producción no se dirigía a destinatarios ajenos a la clase.

Por otra parte, el estudio de la acción del docente ha permitido detectar una fuerte tensión entre la necesidad de asegurar la enseñanza de los contenidos y la intención de sostener las condiciones que promueven «autoría» por parte de los alumnos. Los resultados obtenidos hasta el presente muestran que, cuando el docente está fuertemente comprometido con los dos propósitos señalados, logra coordinarlos en algunos casos pero en otros parece inclinarse alternativamente por uno u otro (Lerner, Larramendy y Benchimol, en prensa). La variación entre consignas o intervenciones muy directivas y otras excesivamente abiertas parece producir en algunos alumnos dependencia o desconcierto, lo cual no contribuye al avance en la elaboración del conocimiento ni favorece la autonomía de los alumnos como productores del texto.

En cambio, cuando el docente logra tender un puente entre lo que los alumnos están pensando —o lo que han escrito— y los contenidos hacia los que se apunta, se producen progresos tanto en el aprendizaje como en la producción personal del texto. Un problema didáctico especialmente relevante a este respecto es la dificultad para gestionar estas situaciones de tal modo que la intervención docente se constituya en una ayuda efectiva para la producción y para el aprendizaje.

Finalmente, el análisis de los textos escritos por los niños y sus procesos de escritura permitió observar una distancia entre los conocimientos que se ponen en juego en las interacciones grupales durante la situación de escritura y los contenidos que quedan efectivamente plasmados en el texto producido. Además, al comparar las sucesivas versiones de cada texto, se evidenció que no todas las producciones progresan en el curso del proceso, lo cual podría vincularse en ciertos casos con una escasa sintonía entre lo que los niños están pensando y las intervenciones del docente. Se plantean entonces problemas como los siguientes: ¿habrá que considerar que, al *escribir para aprender*, lo sustancial no está en el texto final sino en los intercambios, las revisiones, en el potencial epistémico de «estar escribiendo» e interactuando para escribir? ¿Habr

que prever momentos en los que se priorice ya sea el proceso de elaboración, ya sea la revisión de lo que «queda escrito» en el texto? Y, dado que todo escrito presenta omisiones, quizás sea legítimo tener en cuenta que ellas responden —al menos en parte— a que los alumnos seleccionan desde un marco conceptual diferente del marco del docente. ¿Qué es lo que se omite, lo que resulta difícil poner sobre el papel, lo que se considera menos importante, lo que se considera obvio? Y además, ¿cómo inciden los acuerdos y desacuerdos entre los alumnos en las decisiones acerca de qué incluir y qué omitir en la producción compartida? Éstos son algunos de los interrogantes que orientan actualmente nuestra investigación.

Notas

¹ Se trata de la investigación «Enseñar a leer en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales. La formación de estudiantes autónomos», co-dirigida por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación —FFyL, UBA—. Se desarrollan dos líneas de trabajo interrelacionadas, una de ellas centrada en el papel de la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en tanto que la otra estudia las mismas cuestiones en relación con contenidos de ciencias naturales. El subequipo dedicado a historia está integrado por las co-directoras de la investigación, las investigadoras Karina Benchimol, Liliana Cohen, Alina Larramendy y Mirta Torres y las auxiliares de investigación Ayelen Olgúin, Julieta Jacobowicz, Sabrina Silberstein y Denise Hilman.

² El trabajo de campo se desarrolló en tres grupos —dos de 6º y otro de 7º grado— en CABA y en un grupo de 9º de la provincia de Buenos Aires.

Bibliografía

- 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 26, nº 3, septiembre. Buenos Aires, pp. 22–31.
- (2010). «Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje.» En Siede, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique,
- (2011). «Usos de la escritura en la enseñanza de la historia.» Ponencia presentada en las *Cuartas Jornadas Nacionales de AGCE. Experiencias, debates e intercambios*, 5 y 6 de diciembre. Universidad de Buenos Aires.