

El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido.¹

Liliana Coben
Alina Larramendy²

Resumen

El artículo comunica avances de una investigación didáctica que estudia el funcionamiento de situaciones de lectura y escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Analiza aspectos de la situación de escritura de una secuencia didáctica centrada en la enseñanza de diferentes explicaciones históricas sobre la brusca disminución de la población aborigen a partir de la conquista de América. La situación de escritura, orientada a promover la reelaboración de dichos contenidos por parte de los alumnos, se realiza por parejas o pequeños grupos a lo largo de varias clases e implica la relectura de los textos trabajados y la escritura y reescritura del propio en función de sucesivas devoluciones realizadas por el maestro. Haciendo foco en el proceso de textualización mediante el análisis de las interacciones entre los alumnos y con el maestro durante el desarrollo de la escritura colaborativa, el artículo se propone comprender las posibles relaciones que guarda ese proceso de escritura con el aprendizaje de los contenidos enseñados.

PALABRAS CLAVE: Investigación didáctica, Escritura colaborativa, Textualización, Aprendizaje de contenidos históricos.

¹ El artículo es una revisión del trabajo presentado en las *XI Jornadas de Investigación y docencia de la escuela de Historia. II Jornadas Internacionales de enseñanza de la Historia*, Salta 17, 18 y 19 de noviembre de 2010. Publicado en anales, en CD: ISBN: 978-987-633-069-5

² Universidad Nacional de Buenos Aires

The role of the writing in the learning of historical contents. The back-stage of a shared text.

Abstract

This paper communicates advances of a didactic investigation that studies the functioning of situations of reading and writing in the teaching and the learning of the History. It analyzes aspects of the situation of writing of a didactic sequence centred on the education of different historical explanations on the sudden decrease in aboriginal population from the conquest of America. The situation of writing, orientated to promoting the remaking of the above mentioned contents on the part of the pupils, is realized in pairs or small groups along several classes and implies the rereading of the worn out texts and the writing and rewriting of the own depending on successive returns realized by the teacher. Focusing in the writing process by means of the analysis of the interactions between the pupils and with the teacher during the development of the collaborative writing, the paper proposes to understand the possible relations that this process of writing guards with the learning of the taught contents.

KEY-WORDS: Didactic Investigation, Collaborative Writing, Writing Process, Learning of historical contents

Introducción

Este trabajo se enmarca en una investigación didáctica en curso que estudia el funcionamiento de situaciones de lectura y escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Presenta avances de un trabajo de campo realizado en cuatro escuelas públicas y privadas de la CABA y el Conurbano bonaerense en sexto, séptimo y noveno año.³

³ Proyecto UBACyT F180 y F085. Delia Lerner (Directora), Beatriz Aisenberg (Codiectora), equipo: Mirta Torres, Karina Benchimol, Liliana Cohen, Alina Larramendy y

La secuencia didáctica de referencia de las situaciones que aquí analizamos fue implementada en un séptimo grado. Se inició con cuatro clases de lectura de tres textos referidos, desde diferentes perspectivas, a las razones que explican la disminución de la población aborigen a partir de la conquista de América. Las clases de lectura se caracterizaron por un proceso sostenido de interacciones entre los alumnos, el docente y los textos para la interpretación de las diversas explicaciones de la devastación de la población aborigen, lo que implicó lecturas, relecturas de los textos, explicitación y análisis de las cuestiones planteadas tanto por los niños como por el docente para profundizar la comprensión de dichas causas.

La secuencia continuó durante las tres clases siguientes con una tarea de escritura en pequeños grupos de un texto personal sobre el mismo eje temático, es decir un texto que fuese una síntesis escrita para los propios alumnos. Inicialmente, el maestro dio una consigna abierta: “a partir de la relectura de los textos fuente, tomando en cuenta lo discutido, lo analizado, las preguntas y cuestiones que surgieron en los intercambios durante la lectura, escribir sobre las razones que explican la disminución de los aborígenes en América”⁴. La apertura de la consigna tiene la intención de propiciar un posicionamiento autónomo por parte de los niños, y colaborar con su involucramiento en la realización de la tarea (Aisenberg y Lerner, 2008)⁵.

Ayelén Olguín; Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

⁴ La consigna completa se transcribe en los fragmentos de registros de clase que se presentan más adelante en este artículo.

⁵ Para leer sobre el análisis de las condiciones didácticas en la escritura: Aisenberg, B; Lerner, D. *Escribir para aprender Historia*, Lectura y vida, Año 29, sept. 2008.

Nuestra perspectiva de análisis

En la secuencia de enseñanza la propuesta de escribir un texto de este tipo tiene como propósito lograr que el sentido de lo aprendido resulte más claro para los mismos niños; su objetivo no es desarrollar una escritura formal sino favorecer la reelaboración de las ideas y conocimientos de los niños en el propio proceso de escritura (Torres, Larramendy, 2009). En este sentido, la situación de escritura abre una instancia diferente de interacción cognoscitiva con los contenidos, en el sentido de conducir a los niños a la necesidad de volver a los textos, reelaborar las ideas que a su juicio son más relevantes y en la interacción con otros llevar adelante las diversas operaciones que precisan realizar para escribir: planificar, textualizar y revisar, operaciones que no son secuenciales sino altamente recursivas (Flower y Hayes, 1994, 1996).

Si escribir un texto de Historia es en este caso reconstruir una explicación a partir de ideas e informaciones introducidas por los textos y largamente analizadas y discutidas en clase, nos preguntamos: ¿Qué hacen los alumnos durante el proceso de escribir Historia? ¿Qué relación guarda el proceso de escritura con el aprendizaje de esos contenidos?

Para aproximarnos al proceso que los niños realizaron en la escritura del propio texto tomaremos como unidad de análisis el proceso de textualización, es decir, analizaremos las interacciones que se sucedieron durante el proceso de escribir historia y no sólo el producto escrito. Estas interacciones orales en la escritura son rastros de las negociaciones entre los redactores en relación al contenido y a la forma que este asumirá, como así también de los procesos redaccionales puestos en acción (García-Debanco y Fayol, 2002). Si bien focalizamos la textualización, recursivamente los niños planifican los próximos pasos de la escritura y realizan revisiones parciales de lo escrito.

La escritura de un texto centrado en la reelaboración de conocimientos exige un distanciamiento, una objetivación del contenido para ser escrito, es decir una toma de conciencia progresiva de los significados de los

conceptos y de las relaciones entre ellos. Simultáneamente es necesario buscar las formas del decir más adecuadas para expresarlos. La textualización implica un trabajo de reflexión tanto sobre el contenido como sobre las formas del lenguaje para escribir. En la situaciones de escritura colaborativa (Camps, 2000) que presentaremos se ha verificado un arduo trabajo de interacciones entre los niños donde realizan el trabajo de textualización de las ideas e interactúan para consensuar la forma para escribirlas; todo ello en un proceso de reformulaciones sucesivas centradas en esos dos ejes.

En la textualización se pone en evidencia la diferencia entre entender lo que se leyó, (y en qué grado) y la dificultad en organizar y explicitar esa idea para ser escrita en el marco de un texto que se está creando, cómo realizar el anclaje de la propia idea con el resto del texto, mientras hay una exigencia de consensuar lo propuesto con el resto del grupo; todo ello pone en evidencia la complejidad de escribir las ideas mientras están siendo elaboradas en el grupo.

Focalizaremos, entonces, el proceso de interacciones entre los niños que se desarrollan a lo largo del proceso de escritura en la elaboración del texto tentativo (TI) y su pasaje al texto que está siendo escrito (TE) (Camps y otros, 2000). Las interacciones refieren a:

- los intercambios orales entre los alumnos centrados tanto en el contenido como en la forma para ser escrito,
- las formas del dictado, las reformulaciones sucesivas tanto las que realizan oralmente durante la elaboración del texto, como las que conducen a cambios en el texto escrito,
- las interacciones con los textos fuente, relecturas, búsquedas de expresiones o partes del texto para identificar informaciones, seleccionarlas, recortarlas, reelaborarlas para ser escritas,
- las relecturas del propio texto y sus diferentes propósitos en la escritura,

Reseñas

- las sucesivas modificaciones del texto, agregados, tachaduras, supresiones, indicadores de inclusiones (tipo recorte y pegue),
- las relaciones entre los conocimientos de los niños elaborados durante la clases de lectura y los avances o no, en relación a ellos, en el proceso de escritura del propio texto,
- los indicadores de avances en la elaboración del tema tanto en la interacción oral como en el producto escrito.

Focalizar la trastienda de la elaboración del texto tiene como objetivo comprender la forma que asumen las interacciones entre los niños durante la escritura para aprender historia y aproximarnos, en su análisis, al proceso de reflexión sobre el contenido que realizan los alumnos. El propósito de este análisis es conocer en qué sentido y en qué medida el proceso de escritura entre pares puede promover el avance en el aprendizaje de los contenidos históricos y, en ese caso, cuales serían los indicadores de ese progreso.

La trastienda de la escritura

Habiendo explicitado nuestro foco y perspectiva de análisis, presentaremos los registros de las interacciones durante la escritura de dos grupos formados por dos y tres niñas respectivamente y analizaremos el proceso de producción del texto escrito. En el grupo de Oriana y Mari-sol hemos observado indicadores que ponen en evidencia el avance conceptual logrado por las niñas durante la escritura. También mostraremos cómo a partir de las mismas condiciones didácticas generales, y en función de otras variables en juego, en el grupo de Lucía, Amanda y Maia el proceso redaccional se vio dificultado a pesar de que dos de las alumnas realizaron muy buenas aproximaciones a los contenidos durante las clases de lectura. Estas dificultades y peculiaridades del proceso de textualización tuvieron su correlato en el producto final alcanzado.

Analizaremos ahora las interacciones en los pequeños grupos. El maestro da la consigna para iniciar la actividad de escritura: *“La idea es que*

ustedes puedan hacer un trabajo de síntesis que les sirva a ustedes para poder explicar este gran descenso de la población que hubo a partir de la conquista de América, pero que también ustedes puedan poner las cosas que fueron pensando a partir de esto, ¿sí? Que pueden volver a los textos, pueden fijarse lo que subrayaron, lo que anotaron, pero también que puedan poner lo que ustedes fueron pensando y también las discusiones que se fueron dando acá, que fueron muy ricas y que aportaron un montón de cosas que por ahí no aparecían en los textos.”

Frente a la consigna el grupo de Oriana y Marisol se disponen a trabajar:

Alumna: Yo marqué lo que me pareció más importante.

Alumna: Podemos dar tipo una into... intro... “in-tro-duc-cion-ita”.

Alumna: ¿Qué pongo de título?

Alumna: Eh... “La embaja...” Eh, “La Conquista...”

Alumna: ¿“...de América”?

Alumna: “La Conquista de América”

(.....)

Alumna: Podemos poner... Eh, pongo: “La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante el siglo blabla, y...”

Alumna: ¿Ahí explica qué es la conquista de América? (se refiere a uno de los textos fuente)

Alumna. Y, claro.

Alumna: Ah, lo vamos a poner.

Alumna: Claro, podemos poner tipo “La conquista de América fue algo...”

Alumna: “Introducción”.

Alumna: Claro. (Dictando) “La Conquista de América...”

Alumna (dictando a modo de título): “La Conquista de América” (Punto). Muy bien. Pará. Ése es el título.

Reseñas

Vemos cómo acuerdan hasta dónde la información del texto fuente es pertinente a sus fines:

Marisol: (Dicta) “La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante el siglo...” Eh...

Alumna: No, no, no: hasta acá (Señalando parte de la oración consultada en la nota al pie del texto fuente)

Alumna: No, hasta acá no, hasta acá (Proponiendo otro recorte de la información)

Alumna: Sí

Alumna: De acuerdo...

Las alumnas parecen comprender y ajustarse a la consigna del maestro. Ambas colaboran en la organización de la tarea, sea en la búsqueda de lo “*más importante*” refiriéndose al contenido, como a la organización del texto, anticipando la necesidad de una introducción y un título. Se pone en evidencia el conocimiento que las niñas tienen del tipo de texto que van a escribir, su estructura formal. La anticipación del título a la escritura del texto es también un indicador que las niñas tienen una representación del tema sobre el cual van a escribir, es una abertura al contenido del texto, que parece estar implícito y lo van haciendo explícito conjuntamente. Esta formulación conjunta conlleva acuerdos facilitando la planificación y la textualización. Para dar forma inicial al texto planifican una introducción. Para ello, una de las alumnas toma información introducida en una nota al pie de uno de los textos fuente⁶. Su compañera, antes de proseguir, se cerciora del contenido de esa nota que parece desconocer y entre ambas recortan partes del mismo. No

⁶ El texto referido es “La propagación de las enfermedades durante la Conquista de América”, Torres, Larramendy, 2007 texto elaborado por el equipo de investigación para esta secuencia didáctica. La nota al pie del citado texto es: “*La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante el siglo XVI y parte del siglo XVII, de acuerdo con la periodización realizada por el historiador Sánchez Albornoz, en su libro La población de América latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2000, publicado en el año 1977.*” La propagación de las enfermedades fue el segundo texto leído por los alumnos en esta secuencia.

tenemos registros de que esa nota al pie se haya leído y discutido intencionalmente en las clases de lectura, su selección y los recortes son indicadores de un cierto dominio, por parte de una alumna, de las informaciones contenidas en ese texto y la posibilidad de localizarlas para usarlas adecuadamente. Esa referencia que caracteriza a la conquista de América como proceso es la única que aparece en los textos leídos en clase. Vemos como la información histórica está disponible para las alumnas a partir del trabajo de interpretación en la lectura, pero es la situación de escritura la que les exige buscar e identificar informaciones pertinentes en los textos leídos, recortarlas y reorganizarlas para dar un título y elaborar la introducción del propio texto. Al terminar este párrafo una de ellas relee lo escrito. Esta relectura parece estar al servicio de evaluarlo y retomarlo para dar pie a la continuación del tema.

Cabe resaltar la autonomía y el involucramiento con los que las niñas se disponen a escribir, lo consideramos como condición de posibilidad para la reelaboración del conocimiento en la escritura. En la trastienda de la elaboración del texto, en este pequeño grupo, Oriana asume la escritura, el control de la secuenciación de las frases, su puntuación, ortografía y la actividad de relectura para enlazar lo ya escrito con la frase siguiente. Marisol, ha asumido la anticipación del contenido, la elaboración de las frases y el dictado. Para hacer avanzar al texto en su contenido, Marisol retoma varias de las ideas centrales de otro de los textos fuente⁷, que durante las clases de lectura habían sido discutidas:

Marisol: Listo. (Dicta) “Este impacto fue la muerte de millones de aborígenes.”

Oriana: Dale, ¿qué pongo?

Marisol (dicta): “Este... impacto”.

Oriana: “Millones de aborígenes murieron”.

(.....)

⁷ “Los vencidos”, Luchilo, L. 2002, primer texto leído por los alumnos en clase.

Reseñas

Alumna: “Millones de aborígenes murieron por la llegada de los conquistadores...”

Oriana a pesar de estar más centrada en el registro escrito, no abandona el control sobre el contenido, exige explicitaciones para compartir la elaboración de la idea, actualiza a su compañera por dónde anda el texto para poder continuarlo, e interrumpe el dictado para incluir datos significativos que enriquecen el texto y que inmediatamente son incluidos por Marisol. Este grupo de trabajo alcanza acuerdos parciales en las reformulaciones sucesivas, con control y evaluación, por parte de ambas niñas, tanto de las ideas como de la forma de lo escrito, lo que les permite avanzar de forma significativa en el propio texto. Veamos:

Marisol: Poné: “Éstos... éstos...” (enfatisa) “Éstos...”

Oriana: Pará, ¿qué vas a poner?

Marisol: Podemos poner (dice rápido): “Éstos no sólo murieron por las matanzas de los conquistadores, sino también por los trabajos forzados en las minas y en las plantaciones, (...) y también...” , eh...

Oriana: Pará: punto aparte, eso.

Marisol: Sí.

(...)

Marisol: (Dicta) “...la esclavización, coma, pero la causa más importante fue la propagación de enfermedades traídas por los españoles”

Oriana: ¡No! (Lee en el texto fuente) Factores fisiológicos (sic), evidenciados en los suicidios y en el descenso de la natalidad. Pero lo más importante...

Marisol: (Dicta) Otros factores psicológicos, coma, evid... evidenciados...

Si bien hay una fuerte referencia al texto “Los vencidos”, las alumnas hicieron una selección y reorganización de la información contenida en él en función de la representación del avance que van haciendo del texto y las relaciones entre las ideas que pueden establecer. Toman frases y

partes de frases del texto fuente, sin embargo no parecería que hacen una simple copia del mismo. Ello lo notamos pues en las interacciones orales para elaborar las causas que provocaron la disminución aborígen, las niñas intercambian sus perspectivas en relación al papel que tuvieron las enfermedades. Siguiendo a Luchilo en su texto “Los Vencidos” la explicación a su propagación se explicaría sólo por carencias inmunológicas. En la interacción entre ellas es posible notar que si bien adjudican un papel importante a la propagación de las enfermedades, no se ciñen a la explicación dada por Luchilo. Marisol afirma: “*Estas enfermedades se propagaron también porque los españoles hacían que los... ¿entendés?*” aludiendo, en los sobreentendidos que caracterizan la interacción oral en la textualización, a otras razones para explicar esta propagación, referidas a las acciones de los españoles. Su compañera, Oriana, concuerda y organiza el avance del texto a partir de establecer relaciones entre informaciones diferentes que aparecen en textos diferentes para explicar la propagación de las enfermedades. No hay copia, ni retazos de frases escritos uno después de otro. Si bien, hacia el final de la primera clase de escritura, quedan plasmadas en el texto sólo las razones biológicas, hay una comprensión por parte de ambas que ello no sería la única explicación para la devastación aborígen.

Veamos estos intercambios entre ellas:

Marisol: Eh, “... fue la propagación de enfermedades traídas por españoles”.

Oriana: Pará. (Escribe) “Propagación...”

Marisol: “...de enfermedades traídas por los españoles.”

Oriana: Sí.

Marisol: “...españoles, coma, frente a las cuales...” (...) Sí, porque es lo más importante, (ininteligible) punto. “Estas enfermedades se propagaron también porque los españoles hacían que los...” ¿entendés? Y ahí ponemos lo de la...”

Oriana: Claro, no, pero pará. Nosotros ponemos esto, pero no tenemos que poner este texto y después el otro: ponemos esto y incluimos parte de (...)

Reseñas

Marisol: Sí. Qué inteligente es Oriana. (Dicta) “...frente a las cuales los aborígenes no tenían defensas biológicas.”

Los conocimientos que han sido elaborados durante las clases de lectura⁸ se ponen en juego a la hora de elaborar el propio texto y condicionan la posibilidad de anticipar lo que vendrá, ir armando una representación del avance del tema que están escribiendo. A partir de esos conocimientos, cuando las niñas vuelven a los textos fuente identifican la información, la seleccionan, la recortan y establecen nuevas relaciones de significado entre ellas, en este proceso aquéllos se modifican. En la interacción con el otro se hace indispensable ir explicitando progresivamente esas relaciones. Es en ese proceso que puede haber reorganización del conocimiento, es decir avance en la comprensión del conocimiento histórico. Al finalizar la primera clase de escritura el texto queda así:

“La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante los siglos XVI y parte de XVII. La invasión europea tuvo un impacto terrible en los pueblos americanos. Este impacto

⁸ Incluimos algunas intervenciones de estas alumnas en las diferentes clases de lectura donde es posible advertir sus aproximaciones sucesivas a las diferentes explicaciones de la disminución de la población aborígen:

Oriana: Esto también es importante: la propagación de las enfermedades estuvo fuertemente relacionada... fuertemente relacionada con las condiciones sociales, económicas y laborales.

Marisol: Además, es como que cada... historiador, se podría decir, cada... investigador, no sé, tiene una idea diferente de cómo las enfermedades... porque unos dicen que también fueron las enfermedades, pero también estas enfermedades se propagaron porque no podían comer, no... trabajaban mucho... otros dicen que fue además porque no tenían barreras biológicas

Oriana señala que las enfermedades se convierten en epidemia.

Marisol: Es como lo que dice Agustín, es como que no era nada más uno... No era nada más uno solo. Era como que el conjunto de todo –la... el mal trabajo, el no comer y que ya se estaban propagando las enfermedades- hicieron que muriera tanta gente.

fue la muerte de millones de aborígenes. Estos no sólo murieron por las matanzas de los conquistadores sino también por los trabajos forzados en las minas y en las plantaciones, la esclavización, factores psicológicos, evidenciados en los suicidios y en el descenso de la natalidad es decir la disminución de la cantidad de hijos, pero la causa más importante fue la propagación de enfermedades traídas por los españoles, frente a las cuales los aborígenes no tenían defensas biológicas (viruela, sarampión, gripe y tífus)”.

Veamos ahora lo que sucede en el segundo grupo de alumnas: Maia, Amanda y Lucía. Amanda y Maia dan comienzo a su tarea de escritura volviendo a los textos leídos en la secuencia: *“Leamos todo (...) porque sino se repiten algunas cosas”* dice una de las alumnas. Comienzan releendo el texto “Los vencidos”. Ante la propuesta de Amanda de comenzar a resumir el texto Maia señala:

Maia: No, pero Mandi 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... (inaudible) Los españoles más que nada venían para quedarse con las riquezas...

Estos primeros intercambios para acordar la tarea nos permiten pensar que las alumnas del grupo (por ahora pareja ya que Lucía, la tercera integrante, está ausente en esta clase) tienen una representación diferente de cómo realizarla. Amanda propone escribir de manera directa e inmediata dando, incluso, una frase de inicio al texto. Parece que entiende la tarea de escritura como una transcripción de lo que ya sabe del tema, lo que recuerda. Maia insiste en comenzar por la relectura de los textos fuente con vistas a seleccionar “lo importante” de cada uno y elaborar lo que se va a escribir. Hay diferencias en la aproximación al contenido de los textos, y también en cómo elaborarlos para ser escritos. Las diferencias en la representación de la tarea incidirán en el proceso de textualización y, en consecuencia, en el texto que van produciendo. Leen en voz alta los textos “Los vencidos” y “El comienzo del

Reseñas

sufrimiento”. Las alumnas comienzan a escribir, Amanda escribe y Maia dicta:

Amanda: Bueno, dale, empecemos

Maia: (Dictando la idea inicial de Amanda) Todos sabemos que los españoles vinieron para quedarse con las riquezas y las tierras de los aborígenes, hagámos tipo un borrador.

(...)

Maia: a América (...) para apoderarse de las tierras, apoderarse de las tierras (...) De las tierras, eh... y... ¿cómo era lo otro? Y hacer que las...

Amanda: Las tierras

Maia: Pará, esto no lo escribas.

Amanda: (Dice mientras escribe) Y las riquezas...

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

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

La elaboración de una introducción -que se reitera en las producciones de alumnos de diferentes grupos escolares⁹ y, como hemos visto, también en el caso de Oriana y Marisol- parece definir el inicio del trabajo a partir de los saberes previos de las alumnas y contextualiza¹⁰ el tema que

⁹ Nos referimos a grupos escolares de los diferentes trabajos de campo realizados.

¹⁰ “Como es bien sabido, cuando la comunicación es oral, las interacciones interpersonales están ligadas a la situación y los interlocutores comparten un contexto; por lo tanto, no es necesario explicitar los detalles del contexto situacional. En cambio, la escritura es una actividad intrínsecamente *descontextualizada*, que supone una distancia en el espacio o en el tiempo entre los interlocutores, lo cual hace necesario recontextualizar lo que se dice, explicitar los aspectos situacionales relevantes para que el destinatario pueda interpretar el texto. Reuter subraya que toda descontextualización está ligada —o incluso guiada— por una re-contextualización: es el contexto de producción de un escrito el que genera la necesidad y las modalidades de la descontextualiza-

se va a abordar en un marco que le da sentido: la conquista. En esta introducción las alumnas establecen su posición frente a la conquista y le otorgan valor de saber socialmente compartido: *“Todos sabemos que...”*. El claro posicionamiento de las alumnas respecto del proceso histórico en cuestión no es casual, desde el inicio el tema fue presentado como polémico y las diversas posturas frente al mismo se han hecho no sólo explícitas sino que se han constituido en objeto de enseñanza.

Las diferencias en la representación de la tarea que mencionamos anteriormente generan una tensión en el desarrollo de la escritura. Ante la insistencia de Amanda, Maia acepta escribir sin concluir la relectura pero pide que el texto no sea el definitivo *“hagamos tipo un borrador”*, intentando frenar a Amanda en su transcripción de las ideas que son dichas en el contexto de la interacción oral: *“esto no lo escribas”, “para”*. Se hace difícil el proceso de explicitación de los contenidos para ser reelaborados en el contexto del diálogo, condición del proceso de textualización en pequeños grupos. Por ejemplo, Maia intenta dar cuenta del tipo de trabajo indígena, quizá referirse a su esclavización, pero Amanda no la escucha. Estas diferencias en relación al contenido y a la tarea a realizar no fueron trabajadas por las niñas para llegar a mínimos acuerdos en la planificación de qué y cómo escribir. Ello tiene consecuencias en la producción del texto.

A continuación las alumnas establecen una relación entre esa idea introductoria y el tema de estudio, la catástrofe demográfica: *“Para poder lograrlo, para poder lograr... (Hace una pausa) arrasaron con la población”*. Aquí hay una interpretación original que no está señalada explícitamente en los textos leídos por las alumnas: los europeos arrasaron a los indígenas con la intención de apoderarse de las tierras y sus riquezas. En ese momento el docente pide a la clase que pongan nombre a sus

ción. Quien escribe tiene que contextualizar su escrito y esta auto-contextualización hace que los textos tengan una relativa autonomía (Olson, 1995). Es en este sentido que, como ha sugerido Lahire (1993), producir un texto es *construir un pequeño universo autónomo*.”(Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010)

Reseñas

hojas, pues se acerca el final de la clase. El tiempo escolar parece “apurar” el surgimiento de la explicación sobre lo que aún se estaba introduciendo. Amanda y Maia se proponen dar cuenta de la diversidad de factores que inciden en este proceso:

Alumna: ¡No terminamos! (Alarmadas por el pedido de entrega del maestro)

(...)

Amanda relee para retomar el dictado.

Amanda: (...) Para poder lograrlo arrasaron con la población...

Maia: “Con la población de los indígenas de diversas maneras, maneras (...) dos puntos”.

Amanda: Las enfermedades.

Maia: No esperá, ehm, ehm

Amanda: Con las armas

Maia: No

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

Maia: ¡Pero queda re-cortito Mandi!

Amanda: Pero, pará, con las armas, con trabajos forzados

Maia: Después, lo último podés poner...

Amanda: (...) con trabajos forzados, con armas,...

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

Amanda: ... con trabajos...

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

Amanda: (Mientras escribe): Mirá, “trabajos forzados, trabajos...”

Maia: En malas condiciones... (...) “Malas condiciones de vida”

Amanda: Con-di...

Maia: De vida

Amanda: “Y principalmen... y principalmente...”

Maia: “Y principalmente las enfermedades que trajeron los (pau-sa) que trajeron los españoles”

Amanda: Ya saben, las enfermedades, punto.

Maia: No, no, “a las cuales no tenían defensas”

Amanda: Ta

El fragmento anterior muestra aspectos interesantes del proceso de textualización en este grupo. Amanda comienza a enumerar factores del descenso poblacional en un orden que si bien sigue el propuesto por el texto de Luchilo va modificando sin resistencia ante las sucesivas negativas de Maia, como si fuera indistinto. Propone a su compañera una estructura enumerativa de factores como plan de texto: “Podemos decir con... con... así, ¿entendés?”. Maia se opone diciendo: “*¡Pero queda recortito Mandi!*”. Con este cuestionamiento expresado en términos de extensión, Maia parece querer decir que la explicación relativa al cómo “arrasaron a la población aborigen” es diferente, responde a otra visión, no es “tan cortita”. Finalmente, luego de sucesivos intentos de frenar a Amanda, consigue formular su explicación. Maia ha realizado una muy buena aproximación al entramado de factores que explican la catástrofe demográfica y es esa idea la que quiere llevar al papel. Pero, mientras elabora el texto tentativo (TI) para ser escrito, Amanda, dueña del lápiz, ya comenzó a enumerar los factores por escrito. En el pasaje del texto tentativo (TI) al texto escrito (TE) se pierde la relación causal que Maia enuncia y ella parece no darse cuenta. Tal vez aliviada al lograr finalmente pronunciar su idea y presionada por el fin de la clase acepta el “nuevo texto” propuesto por Amanda y colabora en su dictado. Así, en lo efectivamente escrito se pierde un aspecto central, se escribe otro conocimiento del formulado por Maia oralmente. Como podemos ver,

la reelaboración del conocimiento para ser escrito no implica un pasaje directo de lo enunciado oralmente al papel, sino un trabajo recursivo de hacer cada vez más conciente las ideas y sus relaciones y la búsqueda de las formas en el lenguaje para escribirlas. La tensión que las niñas no pueden resolver y resiente el proceso de escritura parecería estar en las diferencias entre lo que cada una de las niñas piensa que debe explicar para responder al eje temático propuesto por el docente, de las estrategias para escribirlo y del nivel de conciencia sobre la distancia entre lo que quieren escribir y como está escrito. El texto producido en esta primera clase de escritura queda así:

“Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas.

Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajos forzados, malas condiciones de vida y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas.”

El maestro inicia la clase siguiente proponiendo un nuevo nivel de análisis para los textos leídos, esto es focalizando explícitamente en las dos explicaciones históricas que sus autores comunican, las particularidades, los aspectos comunes y las diferencias entre ellas. El intenso trabajo docente desplegado en este sentido implicó, además de una exposición oral explicativa a su cargo, relecturas de fragmentos específicos de “La propagación...” que apuntaban a introducir a los alumnos en esta nueva mirada sobre el texto -nueva al menos para la mayoría de la clase, centrada hasta ese momento en la reconstrucción del entramado causal. Esta intervención da también lugar a la lectura, por parte del maestro, de un nuevo texto¹¹ –muy breve- que enfatiza y explicita el carácter biológico de la incidencia de las enfermedades en el descenso de la población indígena. A partir de estas nuevas lecturas, el maestro orienta la

¹¹ “El impacto de la conquista”. Ciencias Sociales 8. Puerto de Palos, 2011. Tercer texto leído en la secuencia.

discusión colectiva hacia la caracterización y diferenciación de las distintas explicaciones, no todos los alumnos logran “entrar” a este nivel¹² de análisis, y sistematiza estas cuestiones mediante un esquema en el pizarrón. Luego el maestro da nuevas orientaciones para la escritura destinadas a poner de relieve los contenidos no considerados hasta el momento en las incipientes producciones escritas. Se produce un cierre en la apertura de la consigna inicial, una mayor direccionalidad para dar cuenta de las diversas formas de explicar el papel que las enfermedades jugaron en la drástica disminución de la población aborigen: “...*Lo que quiero que hagan ahora es que se fijen qué tipo de explicación están dando en estos textos: si están enumerando los factores o las causas y los están poniendo uno por uno, o si los están relacionando. Y que traten de ver qué tipo de explicación quieren dar y cómo lo pueden hacer. A ver si están haciendo esto de relacionar, por ejemplo, las enfermedades con la cuestión de la alimentación y con las condiciones de trabajo, o si las están poniendo como si fuesen cosas separadas*”.

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

Amanda: (relee)... Pero ahí está re-incompleto.

¹² Diferentes alumnos intervienen, haciendo acotaciones o preguntas, sobre todo subrayando las interrelaciones cuando el maestro está exponiendo la explicación “enumerativa” o la “biologicista”. Ello indica que para muchos chicos, el entramado es LA explicación. Entre ellos, Maia subraya las relaciones entre las enfermedades y otros factores. Ella dice: “*Pero también las enfermedades se propagaron más... más... mayormente por las otras cosas... los trabajos forzados, falta de comida y todo eso*”. (...) “*Pero todos están vinculados entre sí. Por ejemplo, los factores psicológicos, ellos pensaban... tenían que ver con que ellos por ahí pensaban... salían a la calle y pensaban ‘me pueden matar’*”. La interpretación de Amanda parece ser diferente. Cuando el docente objeta el texto de Luchilo diciendo que en esta explicación parece que las causas no estuvieran relacionadas, Amanda dice: “*Pero todo más o menos hacía que se mueran los aborígenes*”; como si pensase que todas las causas contribuían a la muerte, y por lo tanto, no es tan importante la diferencia entre enunciarlas en forma separada o interrelacionada. Ello es indicador de aproximaciones diferentes a los contenidos de enseñanza.

Reseñas

Lucía: Bueno, pero esto es tipo...

Maia: Bueno, pero todas, entre ellas, se conectan, algo así (No se entiende el final)

Alumna: No, que...

Maia: ... la mala alimentación y la... y los trabajos forzados hicieron que las enfermedades se propaguen... (No se entiende por el bullicio que aumenta)

En estos intercambios, las alumnas apuntan a “completar” lo iniciado la clase anterior retomando la lógica de las ideas que habían comenzado a producir e intercambiar para ser escritas. Maia, en particular, insiste en incluir una idea central en su aproximación a los contenidos de enseñanza que no logró plasmar en el texto producido con Amanda durante la clase anterior, es decir, la interrelación entre los factores que explican la catástrofe demográfica. Sin embargo, parecería que el cierre en la consigna inicial que produce la intervención del maestro opera en el grupo introduciendo un cambio de rumbo en la escritura para atender a la demanda de dar cuenta en el texto de las diferentes explicaciones sobre el descenso de la población.

Amanda: No, que... tipo, esto vendría a ser la primera parte, ¿no?

Lucía: Que esto sea un párrafo introductorio (...)

Amanda: Esto es tipo la introducción, ahora después vamos a explicar más sobre las enfermedades y eso.

La explicación multicausal propuesta por Maia vuelve a quedar en suspenso y al parecer “en reserva” para una instancia posterior de la producción, como anuncia Amanda. ¿Por qué Maia acepta rápidamente dejar de lado nuevamente esta idea central? ¿Por qué Lucía, que ha expresado en clases anteriores una muy buena aproximación al entramado causal, acepta la explicación tal como ha quedado expresada en el texto? Sin duda, el cierre de la consigna de escritura ha reorientado las intenciones del grupo que decide abocarse a la explicitación de las diferentes posturas. Para ello, otorgan al texto producido el carácter de introduc-

ción. El segundo párrafo que originalmente era la “entrada en materia” pasa a formar parte de esa introducción con el agregado de nueva información a través de un asterisco que las alumnas añaden a pie de página en el que recuperan más factores relacionados con la disminución de la población. Este segundo párrafo queda, entonces, “a caballo” entre la introducción y el desarrollo ya que, a pesar de su cambio de función en el texto, las chicas deciden dejarlo tal como estaba escrito para dedicarse a avanzar según sus nuevos propósitos de escritura. Sin embargo, a la vez que lo conservan lo completan, como mencionamos anteriormente, incorporando información que luego va a ser retomada en otras partes del texto sin lograr resolver problemas de redundancia. Este tipo de decisiones se reiterarán en el proceso de textualización de las alumnas durante el cual se tornará usual proceder por agregados y dejando cuestiones pendientes de resolución en pos de continuar avanzando, fragmentando el texto de diversas formas de manera tal que afectará significativamente la producción del grupo. El texto hasta ahora es el siguiente:

Introducción

Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas.

Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajos forzados, malas condiciones de vida * y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas ni barreras inmunológicas.

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

Esta introducción presenta algunos aspectos en común con la elaborada por el grupo de Oriana y Marisol, especialmente la intención de contextualizar el tema que será eje de la escritura. Ambos textos, a su vez, permiten dar cuenta del posicionamiento de las alumnas como autoras de sus escritos, en tanto hacen explícita su postura frente a la problemática histórica que están introduciendo.

Veamos ahora cómo sigue el proceso de Oriana y Marisol en la segunda clase de escritura. Inmediatamente después de la nueva orientación que dio el maestro para continuar el texto, Marisol interviene para chequear si su interpretación de la consigna es correcta:

“Que los historiadores piensan de diferentes... Hay much... Hay diferentes ideas sobre por qué la propagación de las enfermedades fue la más imp... la causa más importante de la muerte de un montón de... de gente. Y ahí ponemos... podemos poner que algunos pensaban que era el complejo o el conjunto de los trabajos forzados, eh... las requisas de alimentos y, más eso, la prop... las enfermedades; y otros, que era eso y porque no tenían defensas biológicas... ¿así, podemos poner?”

En esta intervención, Marisol puede explicitar las diferencias de posturas entre distintos historiadores, y hace referencia a lo que el historiador Mellafe llamó el *complejo trabajo-dieta-epidemia* diferenciando esta explicación de aquella basada en razones biológicas para explicar el impacto de las enfermedades en la población aborigen. Sin embargo, veremos cómo en la elaboración del texto escrito no se verifica una transferencia de esta explicitación oral al papel. Marisol puede tomar frases significativas de los textos que aluden a los conceptos centrales para comprender el tema. Este es un nivel de aproximación al contenido. Sin embargo, la tarea de la escritura propicia un trabajo de aproximación sucesivo y progresivo a esos conceptos, una mayor conciencia de lo que van comprendiendo y de cómo los van relacionando. Es por dentro de la escritura que esas relaciones son posibles de devenir más concientes en función de la necesidad de encontrarles una forma en el lenguaje para ser escritas.¹³ Este es uno de los sentidos por los cuales la escritura puede ser pensada como herramienta epistémica.

¹³ Una diferencia importante es que en la oralidad las reformulaciones sucesivas son parte de la enunciación. En la escritura, las reformulaciones sucesivas, son previas y durante la escritura, pero ocultas en el producto escrito y ello exige que las relaciones

Nos preguntamos entonces ¿qué avances hicieron estas niñas en la comprensión de las diferentes explicaciones de la propagación de las enfermedades en función de la actividad de escritura? En el inicio de la segunda clase de escritura, las niñas releen el texto que escribieron. Esta relectura tiene como finalidad retomar el *tema* de lo último escrito en la clase previa para enlazarlo con lo nuevo, lo que hacen con mucha habilidad, pues inician introduciendo el problema que van a desarrollar: “*Hay diferentes maneras de pensar por qué las enfermedades fueron la causa más importante de la muerte de tantos indígenas.*”

No todos los niños de la clase llegaron a distinguir y enunciar tan claramente que hay diversas explicaciones sobre un mismo hecho histórico. Para ello y antes de continuar escribiendo las alumnas parecen ir y venir por el texto “La propagación de las enfermedades”, tratando de identificar esas diferencias. Las niñas tienen ideas previas elaboradas en las clases de lectura que las guían en la búsqueda de las informaciones, sin embargo encuentran dificultad para identificarlas en el texto y para lograr acuerdos. Veamos:

Marisol: Bueno, acá están las diferencias.

(...)

Oriana: ¿No querés que lo pensemos juntas?

Marisol: ¿Pero para qué lo tengo que pensar...?

Oriana: ¡Es que no sé de acá de dónde lo querés vos sacar! (Discuten acaloradamente, parecen referirse a diferentes párrafos del texto fuente.)

(...)

Oriana: Que algunos piensan que fueron... que fue el conjunto de (enfatisa) las requisas de alimentos, la dieta... eh, las requisas de alimentos, entre paréntesis la dieta, los trabajos forzados... la epidemia... *más* la epidemia. Y otros piensan que fue... eh...

establecidas estén coherente y explícitamente expresadas para ser comprendidas por el lector.

Reseñas

(...)

Alumna: Pará, ¿ya pusiste las enfermedades?

Alumna: Sí

Alumna: (superponiéndose a la anterior) ¿Qué podemos poner?

Alumna: (inaudible)... se convirtieron en terribles epidemias, por la mala alimentación, las malas condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital.

Alumna (con fastidio): ¡Y listo!

(...)

Marisol: A ver cómo queda: (lee en voz alta, como para sí) “Algunos piensan que las enfermedades se convirtieron en terribles epidemias por la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital.” Punto.

Las niñas deben avanzar en el texto, enuncian en el “*algunos piensan*” la existencia de diversas voces que asumen diferentes explicaciones. Afirman que las enfermedades se convirtieron en terribles epidemias y a esta afirmación subordinan sus posibles razones. En la escritura esa relación subordinante está en el uso de la preposición “por” que adjetiva la afirmación. Después Marisol relee con la intención de evaluar lo que escribieron: “¿*A ver cómo quedó?*”. Manteniendo una coherencia, en el avance del texto introducen las otras voces para dar cuenta de la explicación biologicista: “*Otros piensan que...*”

El texto escrito en esta clase queda de la siguiente manera:

“Hay diferentes maneras de pensar porqué las enfermedades fueron la causa más importante de la muerte de tantos indígenas. Algunos piensan que las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias por la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital. Otros piensan que los indígenas eran vulnerables a las enfermedades porque no tenían barreras inmunológicas contra éstas. (factores biológicos).”

Para nosotras el conjunto de todo (los factores biológicos, el complejo dieta, trabajo, epidemia, etc.) contribuyeron a la propagación de las enfermedades.”

En la última clase de escritura, el docente entrega las producciones a los alumnos después de haberlas leído y realizado algunas indicaciones para ser revisadas. La intervención del docente en el texto de las niñas fue: “¿Por qué la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital influyeron en la propagación de las enfermedades?”

Las alumnas confirman con el maestro qué deben agregar o modificar. Ellas apuntan a dos cuestiones, qué falta en relación al contenido y qué cambios hay que hacer en relación a la forma con una clara preocupación por la organización y coherencia de su texto. Marisol dice: “Bueno, hacemos esto, un poco completamos esta parte” Oriana se ocupa en hacer marcaciones en su texto que las guíen cuando incluyan los cambios sugeridos por el maestro, estas marcaciones también son acordadas y explicitadas:

Oriana: Pará, ¿Hay que poner flechita? Sino, pongo “continuación”

Marisol: Continuación de la parte para ampliar...

Vuelven a leer partes del texto fuente, seguramente para ayudarse en la búsqueda de la relación entre las condiciones de vida y la disminución de la población. Oriana lee rápidamente una parte del texto, Marisol la remite al párrafo donde está explicado el denominado *complejo trabajo-dieta-epidemia*. Lo lee y decide reorganizar el texto, primero oralmente, para después escribirlo.

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

Reseñas

Marisol ensaya oralmente su texto tentativo, relea su propio texto nuevamente, toma en cuenta la anotación escrita del maestro y logra explicitar la relación causal entre *las condiciones de vida y el estado de deterioro de la población*, apoyándose en lo leído en el texto fuente. Pero todavía necesita explicar por qué ello condujo a la propagación de enfermedades, lo logra introduciendo “*de este modo...*”, como veremos a continuación:

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

Oriana: ¿En mayor medida?

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

Oriana: Mayor gravedad...

Marisol: Estaban cada vez peor... (ininteligible) Porque es diferente que estaban... Cuando uno está mal... (...) Tipo... deteriora... de mayor... Tipo que cuando...cuando... tipo cuando vos estás mal, te podés enfermar más rápido...

(...)

Marisol (dicta): habían dejado...y la pérdida del entusiasmo vital... habían dejado...a la población aborígen... en un estado...

Oriana: En un estado muy deteriorado

Marisol: Y de este modo... (introduce)

(...)

Marisol: ...Deteriora... y de esta mane.. y de este modo, las enfermedades....(dicta) se propagan en mayor medida...Bueno! ... más rápido.

Se hace evidente que guiadas por las relaciones que iban estableciendo (en las clases de lectura y en el proceso de escritura hasta ahora) y en función de revisar su propio texto, y de releer el texto fuente, identifi-

can nuevamente el párrafo, pero ahora pueden interpretar aspectos de la relación causal que quizá antes habían sido omitidos. Estas relaciones más concientes son verbalizadas y reorganizadas para ser escritas. Hay una rica interacción entre las interpretaciones en la lectura y su reformulación a la hora de volver a escribir. Al tener que escribir las razones y avanzar en la explicitación del entramado causal que permite explicar la *propagación de las enfermedades*, concepto clave en la comprensión del hecho histórico, se produce una mayor aproximación, una vuelta de tuerca respecto de este concepto tantas veces utilizado y aparece la necesidad de una mayor especificación de su significado. Marisol lo explica como “*en mayor medida, o más rápido*”, esto es cuestionado por Oriana que dice: “*mayor gravedad*”. Ello desencadena una intensa interacción entre las niñas y una de las investigadoras que estaba presente como observadora, alcanzando una mayor aproximación al significado del contenido.

Oriana: Se propagaron...

Marisol: más...

Oriana. Más rápido...

Marisol: ¿O en más medida?

Oriana: (Dirigiéndose a la observadora) ¿En mayor medida o más rápido?

Observadora: Puede ser en mayor medida... Habría que ver en toda la oración para pensarlo.

Oriana: Más rápido, más rápido.

Marisol: Sí, o en mayor cantidad, también se podría decir... No, ¿se propagaron en mayor cantidad?

Observadora: (Proponiendo textualización) ¿Se propagaron más?

Marisol: Nosotras tenemos así (lee su texto) *Algunos piensan que las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias porque la mala alimentación, las duras condiciones de vida, ¡perdón! de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital habían dejado...*

Oriana: (continúa leyendo)... *habían dejado a la población aborigen en un estado muy deteriorado y de este modo las enfermedades se propagaron más...*

Reseñas

Marisol: ¡Más!

Observadora: Puede ser en mayor medida... va también... Pero tiene que ver mejor en mayor medida o más, que más rápido...

Marisol: Sí...pongamos en mayor medida...

Observadora: En todo caso, es más rápido y más... las dos cosas.

Oriana: Más rápido y más...

(...)

Marisol: Más y más rápido...

Las alumnas habían usado, leído, y escrito reiteradamente la expresión “*la propagación de las enfermedades*”; es notable el esfuerzo que realizan por llegar a comprenderla, ahora en el contexto del propio texto. Es en función de sus avances en la explicitación de la relación causal en la escritura que este concepto se hace visible, se torna denso, se llena de sentido y en el proceso de toma de conciencia progresiva al escribir se abre la necesidad de explicitar su significación. En algunos momentos, como éste, las alumnas buscan la intervención de otro que sabe más. Confirmar, informar, orientar modificaciones, rechazar cuando lo que proponen es distante de la tarea puede colaborar con la autonomía de las alumnas frente al trabajo. Como dice Lerner (2002), la autonomía es una construcción que requiere de condiciones didácticas que la promuevan. En la revisión final reformulan el texto en su segundo párrafo, incluyendo las modificaciones que hicieron en la última clase.

Como acabamos de ver, Oriana y Marisol logran dar cuenta del entramado causal, avanzando en la enunciación escrita del encadenamiento entre aquellos factores que inicialmente comprendían actuando de manera conjunta. Es en función de la escritura que la ausencia de ese encadenamiento se hizo visible, por un lado para el maestro cuando puede volver sobre el texto escrito por sus alumnas, para evaluar y señalar las relaciones aún no plasmadas en el papel; por el otro, para las mismas alumnas que logran, a partir de su señalamiento, avanzar en la reconstrucción de la explicación histórica.

En relación con esta explicitación de la relación causal, ¿qué sucede en el grupo de Maia, Lucía y Amanda? Como vimos, el encadenamiento causal entre factores que explican la disminución de la población aborigen había sido claramente expresado por Maia desde las primeras interacciones grupales durante la tarea de escritura. El texto que produce el trío, con un ritmo de trabajo e interacción poco usual en el que prácticamente la totalidad de sus intercambios están centrados en la tarea, es el siguiente¹⁴:

Introducción

Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas.

Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajo forzados, malas condiciones de vida* y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas ni barreras inmunológicas.

Algunos historiadores piensan que las enfermedades no estaban relacionadas con el resto de las causas. Pero sin embargo otros pensaban lo contrario, decían que todo estaba relacionado entre sí con las condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas.

Todos estaban de acuerdo de que esta era la principal causa y por dentro de esta estaba la pérdida del entusiasmo vital, es decir que no querían seguir viviendo, las duras condiciones de trabajo y las terribles epidemias. A estas tres causas las denominaron complejo trabajo-dieta-epidemia.

¹⁴ Hemos obviado aquí dos párrafos del texto de las alumnas referidos a lo que caracterizamos como una “apertura” respecto de su eje temático a efectos de focalizar en nuestro objeto de análisis. Estos párrafos se relacionan con otros aspectos de la conquista (la dominación de pueblos e imperios, la conversión al cristianismo) que han sido abordados en otras producciones del equipo de investigación: Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010

Reseñas

* mala alimentación, la esclavización, los traslados y algunos factores psicológicos como los suicidios, el alcoholismo y el descenso de la natalidad

Observamos cómo la explicación del entramado que Maia verbalizó reiteradas veces, nunca llegó al papel...Al menos en tres ocasiones su idea es descartada por sus pares en la textualización definitiva. Maia y Lucía, habían realizado una muy buena aproximación a esas relaciones durante las clases de lectura previas a la producción escrita. En este sentido ¿cómo explicaríamos el defasaje entre los conocimientos construidos por las niñas y su producción escrita?

Si bien no podemos desplegar por razones de espacio los datos que nos permitirían mostrar este proceso en detalle, señalaremos algunas cuestiones que nos permiten entender ese defasaje. El cambio en la consigna docente en el inicio de la segunda clase dirigido a promover en los alumnos el trabajo sobre las distintas explicaciones de la catástrofe demográfica conduce a las alumnas a desarrollar por escrito la distinción entre las posiciones, a centrarse en la diferenciación y comparación entre las mismas en detrimento de la explicación en sí. La explicación biologicista es, en este sentido, la que *“piensa”* a las enfermedades *“como algo separado”, “nada que ver con nada”, “que no tiene nada que ver con las otras causas”*. El entramado es *“la mezcla”*, más allá de cómo se explica la relación que da cuenta del encadenamiento causal, que si bien las alumnas han verbalizado en reiteradas oportunidades no consiguen re-organizar para ser escrito. Creemos que ello sucede sobre todo porque están centradas en cosas diferentes: Maia en explicar el entramado causal dando continuidad a las relaciones que ella llegó a trabajar en la primer clase de escritura, Lucía –recién llegada a la tarea y bajo la nueva consigna docente- en distinguir las explicaciones. Veamos, en el siguiente fragmento, el efecto de la nueva consigna en la representación que las alumnas tienen de la tarea y, en relación con ello, en la elaboración del texto tentativo y el finalmente escrito.

Maia: Lo que pasa es que todas estaban relacionadas porque...
(no se entiende)

Lucía: No, porque hay algunos, hay algunos que pensaban que estaban las enfermedades relacionadas con unas cosas, otros que estaban relacionadas con otras cosas, o sea... (...)

Maia: Sí, pero...

Amanda: Porque mirá (no se entiende) lo que pusimos acá: Algunas personas pensaban que las enfermedades eran una cosa aparte.

Maia: Claro.

Amanda: Y otros pensaban que las enfermedades y todas las demás (No se entiende)

Lucía: No... claro.

Maia: No, que estaban conectados, por ejemplo, que la dieta y el trabajo forzado estaba conectado con las epidemias porque (no se escucha) y todo favorece....

Lucía: Pero, está bien, a-a-algunos pensaban que tiene que ver con el trabajo, las comidas...

Maia: Pero no vas a poner en detalle, no vas a decir, el trabajo, la comida (no se entiende) porque hay mil opciones

Amanda: Sí, por ejemplo...

Lucía: No hay mil opciones, hay, están, por los procesos económicos y laborales, otros, otros piensan que porque no tenían barreras inmunológicas y carecen de defensas.

Maia: Entonces... no sé, pero para mí mucho de resumen no tiene.

En este segmento de interacciones vemos, además, otro aspecto constante del proceso de textualización desplegado por estas alumnas, lo que denominamos “pseudo-consensos”. Es decir, sin haber alcanzado una aproximación a significados compartidos aceptan escribir lo propuesto por algún integrante, son acuerdos parciales, que se establecen en pos del avance a como dé lugar. La propuesta de Maia se descarta porque se privilegia otra forma escrita que Lucía considera equivalente,

Reseñas

cuando en verdad no lo es: “Otros (...) decían que todo estaba relacionado ~~entre sí~~ ^{con} las condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas”. Ante el rechazo de su propuesta, Maia se opone a la de Lucía pero con argumentos poco pertinentes y finalmente termina cediendo.

Estos pseudo-consensos les permiten seguir escribiendo pero sin acuerdos reales sobre el contenido. Esta dinámica del grupo se articula con la ausencia de controles sobre lo ya realizado, de relecturas que permitirían evaluar lo producido para enlazar lo escrito con lo que vendría a continuación, revisiones para establecer nexos entre las frases que resguarden la coherencia del todo, evaluar la distancia entre lo que acordaron escribir con lo escrito hasta ahora y en función de ello reformularlo. Ello no fue posible y la escritura se realizó con agregados, tachaduras, enmiendas sin evaluar los efectos en la totalidad del texto, por eso su fragmentación.

El docente lee el texto producido y realiza una devolución a las alumnas: “¿Cómo se relacionan estas causas con las enfermedades? Explicar mejor.” Amanda y Lucía -Maia está ausente en esta última clase de escritura- van haciendo arreglos parciales del texto, agregados, tachaduras y deciden llamar al maestro para consultarlo sobre la devolución señalada. Por primera vez en tres clases se detienen en la tarea. Cuando el docente se acerca y pregunta si entendieron su comentario Lucía dice que no, “porque es como que se entiende pero no sé cómo relacionarlo ni cómo ponerlo...” El maestro releo el texto con las alumnas y promueve la reflexión:

Gonzalo: (...) Acá cuando yo lo leí, a mí no me quedó muy claro qué es lo que ustedes están tratando de decir con esto de complejo trabajo, dieta y epidemia, y cómo las condiciones de trabajo, y lo que acá no aparece es la cuestión de la alimentación (...) y cómo eso influyó en que las enfermedades se propagaran más (...)

Lucía: Estaban más débiles.

Gonzalo: Bueno, pero eso no lo explicaron acá, acá está como nombrado. (...) me parece que lo que habría que hacer es como

darle un mayor detalle y a su vez tratar de redactarlo de una manera que se entienda un poco más, ¿sí?

El docente pide aquí y en otras oportunidades que vuelve a acercarse al grupo que den mayor detalle. Tal vez la formulación de Maia hubiera resuelto parte del problema, pero ella está ausente. Amanda y Lucía no pueden resolverlo y vuelven a detenerse. Cuando el docente vuelve a orientarlas, sugiere el encadenamiento causal y Lucía finalmente concluye: “(...) *que por tanto sufrir se había ido su entusiasmo vital y eso les hac... , los hacía contagiarse más rápido, enfermarse más rápido... (corrige) y morir más rápido.*”

Es interesante observar en esta explicitación del encadenamiento causal realizada por Lucía en el momento de la escritura, cómo llega a una construcción similar a la de Marisol y Oriana cuando especifica el concepto de propagación y los términos en los que la realiza (“más rápido”). En base a esta verbalización Lucía introduce un nuevo agregado al texto indicado mediante un nuevo asterisco.

Algunos historiadores piensan que las enfermedades no estaban relacionadas con el resto de las causas. Pero sin embargo otros pensaban lo contrario, decían que todo estaba entre sí con las condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas. *

* Todo esto les hacía perder el “entusiasmo vital” y por eso podían enfermarse y morir fácilmente.

Sin embargo, el encadenamiento causal no logra reconstruirse en la versión escrita. Esta nueva enmienda es una muestra más del tipo de modificaciones que las alumnas realizan: parciales y casi sin modificar el texto anterior, introducen nuevas ideas o informaciones más allá de como encajen en el texto, a modo de parche. Esta desatención a las relaciones entre las partes y la totalidad del texto tiene sus consecuencias en la producción. El proceso de textualización resulta problemático.

co¹⁵ y se produce el defasaje señalado entre los saberes de las alumnas y el producto en la escritura.

Primeras Conclusiones

La escritura en pequeños grupos se ha mostrado como un dispositivo fértil para promover las interacciones durante el proceso de textualización, las reformulaciones conceptuales y las reflexiones sobre el lenguaje. Son estos procesos los que hacen del proceso de escritura una herramienta para el aprendizaje (Camps y otros, 2000; Barbeiro, Brandao, Carvalho, 2006; Aisenberg y Lerner, 2008; Lerner y otros, 2011).

Cuando un niño del grupo formula una propuesta y otro formula otra, o propone un cambio a la primera hay una situación de comparación implícita entre ambas. Se genera la necesidad de pensar sobre cada una para elegir la más adecuada, quizá volver a formularla, o discutirla, o buscar nuevas informaciones en los textos fuente para corroborarla o explicitarla mejor. Las intervenciones de cada niño quedan en el contexto de interacción creando la posibilidad de una recursiva reflexión sobre el contenido y sobre las formas para escribirlo, que quizá no fuese tan rica en un trabajo solitario. “La interacción social entre los participantes ofrece el marco que hace posible compartir el conocimiento, para luego internalizarlo y convertirlo en reflexión individual: en estas condiciones, la escritura en colaboración llega a ser un instrumento de aprendizaje” (Camps y otros, 2000, P. 162).

¹⁵ Un aspecto fundamental que no analizamos aquí es el efecto que diversas intervenciones docentes –a nivel general y referidas a este grupo en particular- producen en la autonomía de estas alumnas y en su calidad de autoras del propio texto. En contrapartida, Oriana y Marisol conservan su condición de autoras durante todo el proceso, marcando una diferencia fundamental entre los dos grupos, objeto de análisis en este trabajo. Para profundizar en el análisis de la cuestión en el grupo de Lucía, Amanda y Maia ver: Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010.

La textualización compartida de contenidos históricos en el contexto escolar es un proceso complejo. El análisis de los datos que hemos comunicado en este trabajo da muestra de ello y nos permite pensar los múltiples factores que se entrelazan en la constitución de esa complejidad de la escritura compartida para aprender Historia.

En relación a la composición del grupo de escribientes podemos mencionar: el número de integrantes, su estabilidad en las diferentes instancias de producción, el grado de homogeneidad-heterogeneidad en la aproximación a los contenidos de sus integrantes, la representación de la tarea, la posición que cada uno asume en el grupo, factores de índole personal e interpersonal que inciden a la hora de conformar el espacio de tarea entre todos.

En relación a la intervención docente es necesario reflexionar sobre el efecto de las diferentes consignas dadas y su incidencia en la representación que los niños hacen de la tarea y en el posicionamiento de los alumnos como autores más o menos autónomos de sus propios textos. La calidad de las intervenciones del maestro durante el proceso de escritura y la posibilidad que ellas tienen de colaborar o no en la resolución de los problemas que los niños van encontrando durante la escritura.

Los aspectos brevemente enunciados en estas conclusiones son relevantes en el proceso de textualización, en cómo se llevaron a cabo las operaciones redaccionales para escribir historia. Su escenificación se da en el contexto del aula y ello requiere que pensemos cuáles son las condiciones didácticas específicas (Aisenberg y Lerner, 2008) que posibilitan esos procesos.

Durante las clases de lectura las interacciones desplegadas en el marco de las discusiones colectivas promovieron muy buenas aproximaciones de los alumnos a los contenidos de enseñanza que fueron punto de partida para la actividad de escritura. En los pequeños grupos de escritura hubo también un arduo trabajo de intercambios orales para elaborar el contenido a ser escrito. Creemos que en estas interacciones hay

Reseñas

otro nivel de toma de conciencia en relación a los significados de las ideas que están siendo dichas cuando es necesario decirlas para escribirlas. Podríamos pensar que ello es un indicador de avances en la adquisición del conocimiento.

Por otra parte hemos encontrado algunos defasajes en las producciones que sólo nombraremos. En las mismas condiciones didácticas dos grupos han alcanzado un nivel de producción diferenciado, tanto en el proceso de textualización como en el producto escrito. También encontramos defasajes entre el nivel de conocimientos alcanzados por las alumnas en las clases de lectura y la posibilidad de producir un texto escrito coherente. Es necesario que continuemos pensando en ello.

Para finalizar podemos decir que es durante el proceso de elaboración del texto que será escrito y frente a la necesidad de consensuar, que los niños han realizado un verdadero trabajo de reflexión conceptual y de reflexión sobre el lenguaje para escribir. Este trabajo, hemos visto, no siempre se ve reflejado en los textos. Entonces nos preguntamos: ¿es posible evaluar el aprendizaje de contenidos históricos sólo en función de los textos escritos en clase? Pensamos que nuestro trabajo puede contribuir a pensar este problema.

Bibliografía:

Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., Olguín, A. Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. Artículo publicado en Reseñas de enseñanza de la historia N° 7, Octubre de 2009. A.P.E.H.U.N. ISSN N° 1668-8864 (págs. 93 a 129)

Aisenberg, B., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., Lerner, D. Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase. Trabajo presentado en el 1er Congreso Internacional de Didácticas Específicas, 18, 19 Y 20 de junio, 2008. Centro de Estudios en

- Didácticas Específicas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. ISBN: 878-987-23259-6-1
- Aisenberg, B. y Lerner, D. Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*. N° 3, Año 29, septiembre, 2008.
- Barbeiro, L., Brandao Carvalho, J. Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación. En *Diálogo en Investigación en las aulas*. Barcelona: Graó, 2006.
- Camps, A., Guash, O., Millian, M., Ribas, T. Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000.
- Castelló, M. *La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita*. 2006. Consultado el 24-09-2010 en <http://www.sinte.es/portal/info/comunic/medellin2006.doc>.
- Catel, L. Écrire pour apprendre? Écrire pour comprendre? État de la question. En *Aster*, N° 33. INRP. París, 2001.
- García- Debanc, C., Fayol, M. Aportes y límites de los modelos del proceso redaccional para la Didáctica de la producción escrita. Diálogo entre psicolingüistas y didactas. PRATIQUES n° 115/116 – Diciembre de 2002
- Flower, L., Hayes, J. La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *textos en contextos 1: Los procesos de lectura y escritura*. I.R.A. Buenos Aires, 1996.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lerner, D. La autonomía del lector. Un análisis didáctico. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 23 – N° 3. Setiembre 2002.
- Lerner, Delia, Alina Larramendy y Karina Benchimol: “Tensiones de la escritura en el contexto escolar”, artículo actualmente en prensa en

Reseñas

el marco de una publicación digital de las Jornadas Nacionales de la Cátedra UNESCO de Lectura y escritura, centradas en Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar y realizadas en la Universidad Nacional de Río Cuarto, los días 9 y 10 de septiembre de 2010.

Luchilo, L. *La Argentina antes de la Argentina, Los caminos de la Historia*. Buenos Aires: Altea, 2002.

Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, (131/132), diciembre de 2006. Metz, Francia.

Torres, M., Larramendy, A. Leer y escribir para aprender Historia. Análisis del proceso de escritura de un pequeño grupo de alumnas de 7° grado de escuela primaria. En *Revista Projeto*, Vol. 10, N° 12, 2010, Porto Alegre, Brasil. ISSN: 1516-6910.

Torres, M. Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. En *Revista Lectura y Vida*, Año 29, 2008, ISSN 0325-8637.

Ciencias Sociales 8. Puerto de Palos, 2011.