



Delia Lerner\* y Alina Larramendy\*\*

## Enseñar y aprender a escribir. Certezas e interrogantes<sup>1</sup>

### RESUMEN

El artículo, que se centra en el análisis de las prácticas de escritura en el aula –entendidas como herramienta epistémica para el aprendizaje de la historia–, se enmarca en una línea de investigaciones didácticas desarrollada por un equipo de investigadores y docentes cuyo propósito es hacer aportes que puedan contribuir a mejorar la enseñanza de las ciencias sociales y a democratizar el acceso al conocimiento.

El estudio de casos de proyectos de enseñanza es el enfoque metodológico central. Consiste en el diseño del proyecto, su realización en diferentes escuelas y el análisis de las relaciones entre las interacciones registradas en clase, los materiales utilizados y las producciones de lxs alumnxs.

El estudio de la escritura en la construcción de conocimiento histórico y su problematización han hecho posible validar algunas conclusiones así como formular nuevos interrogantes. Comunicamos en este artículo las

\* Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires, UBA). Profesora Consulta de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Ha asesorado y continúa asesorando programas de formación docente en el país y en otros países latinoamericanos. Es autora de muchas publicaciones en su área de especialidad, la Didáctica de la Lectura y la Escritura. Actualmente, es asesora de la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires

\*\* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación e Investigadora Formada del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Trabaja en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en formación docente inicial y continua, en formación de grado y de posgrado y en equipos de producción curricular, -actualmente, en la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.

1. Con la colaboración de Julieta Luciana Jakubowicz (UBA y Escuela Normal Superior N° 7 “José María Torres”).



respuestas elaboradas hasta el presente –a partir del análisis de un trabajo de campo sobre las resistencias aborígenes a la conquista española– para uno de esos interrogantes: *escribir para aprender historia, ¿contribuye a aprender a escribir?, ¿en qué medida?, ¿de qué manera?*

## PALABRAS CLAVE

Investigación colaborativa ▪ aprender historia ▪ enseñanza de la escritura

## TITLE

Teaching and Learning to Write: Certainties and Questions

## ABSTRACT

This paper, which focuses on the analysis of writing practices in the classroom as an epistemic tool for learning history, is part of a line of didactic research developed by a team of researchers and teachers aiming to make contributions that can improve the teaching of social sciences and democratize access to knowledge.

The central methodological approach is the study of teaching projects through case studies. It involves designing the project, implementing it in different schools, and analyzing the relationships between the recorded interactions in the classroom, the materials used, and the students' productions.

The study of writing in the construction of historical knowledge and its problematization has allowed for the validation of some conclusions as well as the formulation of new questions. In this paper, we present the answers developed so far, based on the analysis of a fieldwork on indigenous resistance to Spanish conquest, for one of those questions: Does writing to learn history contribute to learning how to write? To what extent? In what ways?

## KEYWORDS

Collaborative research ▪ learn History ▪ writing teaching

La enseñanza de la escritura desempeña un papel nada desdeñable en los mecanismos de selección escolar: por una parte porque la escritura es el vector cardinal de casi todas las evaluaciones, pero aún más por las competencias reflexivas que permite o impide desarrollar en los alumnos. Este rol reflexivo de la escritura está masivamente subestimado por los programas de primaria y secundaria (Bucheton, 2014, p. 1).

Ya se sabe que la enseñanza focalizada en la lengua no ayuda a los alumnos con dificultades escolares. Es más bien la institución del lenguaje como actividad y como práctica en la clase lo que produce sentido y éxito escolar (Cariou, 2012, p. 61).

Hacer vivir en la escuela las prácticas de escritura es hoy un fuerte desafío. Dado que el papel de estas prácticas en la sociedad crece sin cesar –el auge de las nuevas



tecnologías tiende a consolidarlas y diversificarlas–, la producción de textos en el marco de auténticas situaciones de comunicación o de reflexión está escasamente presente en las aulas.

En una investigación realizada en 16 escuelas primarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires,<sup>2</sup> el análisis de muchas clases observadas durante un período prolongado llevó a concluir que la escritura –cuando existe– ocupa un lugar restringido y está sometida a diversas limitaciones. En primer lugar, porque el intento de reducir el tiempo destinado a escribir lleva a proponer que los textos sean muy breves, a dejar la producción exclusivamente a cargo de lxs alumnxs (como tarea para el hogar) o, en el mejor de los casos, a incluirla parcialmente en el trabajo en el aula focalizándose solo en una de las operaciones involucradas en el proceso de escritura: la revisión. En segundo lugar, porque la forma que se encuentra para “hacerle lugar” consiste en centrar la producción exclusivamente en aquellos aspectos que están estrechamente vinculados con contenidos gramaticales instituidos. La intención de enseñar a escribir, de poner en escena en el aula la escritura como práctica social –incluyendo la complejidad del proceso de producción, que involucra operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión–, se concreta solo en algunos casos excepcionales, en escuelas cuyos equipos directivos problematizan la enseñanza y están fuertemente comprometidos con la orientación del trabajo pedagógico.

Aunque no contamos con investigaciones más recientes, las observaciones de clase y las interacciones sostenidas en los últimos años con diferentes integrantes del sistema educativo revelan que sigue considerándose “escritura” cualquier respuesta formulada por escrito por lxs alumnxs, aunque sea muy breve y se limite a localizar informaciones en el texto que se ha leído; es lo que sucede con las respuestas habituales a los cuestionarios instalados en la escuela como “comprobaciones de lectura”. Pero producir un texto es embarcarse en un desafío intelectual muy diferente del que implica responder a preguntas específicas.

La preocupación por el estado actual de la enseñanza de la escritura, lejos de ser local, es compartida por investigadores de diferentes países. Dominique Bucheton, por ejemplo, considera que es uno de los obstáculos principales para la democratización del conocimiento: “Nuestro sistema escolar, sus programas, sus prácticas dominantes, sus modos de evaluar lo escrito, *de sub-enseñar la escritura desde la escuela primaria hasta la universidad*,<sup>3</sup> ¿no son los primeros responsables de esta impiadosa selección escolar?” (Bucheton, 2014, p. 1).

La escritura está entonces mucho más presente en la evaluación que en la enseñanza. Para que la producción de textos se constituya como objeto de

2. Se trata de una investigación naturalista realizada en 2004 y 2005 por un equipo multidisciplinario coordinado por P. Sadovsky y D. Lerner, en la Dirección de Investigaciones Educativas de la entonces Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Informe final publicado en el CINDE (véanse Referencias).

3. Las cursivas son nuestras.



enseñanza, hay que superar fuertes obstáculos: el tiempo que requiere hacer vivir en las aulas el proceso de escritura, los saberes necesarios para acompañarlo y orientarlo, las creencias muy difundidas y contradictorias según las cuales o bien la escritura es un don del que solo gozan algunxs privilegiadxs –y, por lo tanto, no es enseñable–, o bien se adquiere en los primeros años de escolaridad, ya que el único conocimiento requerido para escribir es el dominio del sistema alfabético de escritura, lo que liberaría a los años siguientes de enseñar a producir textos.

Ahora bien, aprender a escribir es un derecho de todxs. Y no se trata solo del derecho a aprender las “primeras letras” sino sobre todo del derecho a hacer oír la propia voz, a expresar ideas y comunicarse por escrito para protestar, para apoyar o refutar... Y también del derecho a recurrir a la escritura como herramienta para reorganizar y profundizar el propio conocimiento, para construir algo nuevo a partir de lo que ya se sabe. Como ha señalado Duras (1994, p. 56), “Escribir es intentar descubrir qué escribiríamos si escribiésemos”. No lo sabemos de antemano. Escribir no es “decir el conocimiento”, no es “volcar en el papel lo que ya se sabe”; escribir es transformar el conocimiento –así lo han mostrado los estudios de psicología cognitiva (Bereiter y Scardamalia, 1992)–, es un proceso de “rumiación constructiva” que lleva a construir nuevos conocimientos (Goody, 1986, citado por Reuter, 2006).

Enseñar a escribir no solo es un desafío, es una responsabilidad irrenunciable de la escuela. Por eso es imprescindible que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura sean objeto de investigación.

Los análisis que se despliegan a continuación forman parte de una línea de investigaciones didácticas que se inició hace más de veinte años, se centró –entre 2000 y 2017– en la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en Historia y, desde 2018, se orienta a estudiar la construcción de conocimiento histórico, analizando las relaciones entre las prácticas de enseñanza, los contenidos efectivamente enseñados y los significados que sobre ellos construyen lxs alumnx.<sup>4</sup> El estudio del desarrollo en el aula de diferentes proyectos de enseñanza en diferentes escuelas y con diferentes maestrxs ha permitido comenzar a validar algunas conclusiones. Este recorrido autoriza a formular algunas certezas –aunque, por supuesto, en el terreno de la investigación las certezas son provisionarias, al igual que todo conocimiento–. Los nuevos interrogantes planteados y las respuestas que estamos elaborando –desarrolladas en el punto 2– corresponden a la investigación actual, que pone en primer plano el análisis de fuentes históricas y focaliza también en el estudio de las prácticas de escritura en el aula.

4. Esta línea de investigaciones se desarrolló a través de sucesivos proyectos UBACyT y tiene sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE), codirigida por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner. Desde 2012, es una investigación colaborativa con docentes. Integran actualmente el equipo Alina Larramendy, Karina Benchimol, Mirta Torres, Mariana Lewkowicz, Julieta Jakubowicz, Eugenia Azurmendi, Juan Manuel Conde, Lucía Finocchietto, Gonzalo Vázquez, Mariela Pica, Mariana Azparren y Sofía Seras.



## 1. CERTEZAS (PROVISORIAS)

Las investigaciones realizadas han permitido encontrar indicadores claros de la potencialidad epistémica de la escritura, así como corroborar que no hay una relación automática ni necesaria entre la actividad de escribir y la posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento.

En efecto, lograr que la escritura se constituya efectivamente como una herramienta productiva para profundizar y reorganizar los conocimientos elaborados por lxs alumnxs requiere que se generen ciertas condiciones didácticas.

*¿Cuáles son las condiciones que se han mostrado fecundas para el aprendizaje? Después de enunciarlas, se caracterizarán también intervenciones del docente que –según los resultados obtenidos hasta el presente– son favorables para el aprendizaje de lxs estudiantes, así como otras que no lo son tanto.*

### 1.1. CONDICIONES DIDÁCTICAS PARA QUE LA ESCRITURA OPERE COMO HERRAMIENTA EPISTÉMICA

El análisis de varios trabajos de campo ha hecho posible establecer en qué condiciones las situaciones de escritura promueven efectivamente avances en el aprendizaje del proceso histórico que se está enseñando (Aisenberg y Lerner, 2008; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Lerner, Larramendy y Cohen, 2012).

Tres condiciones son fundamentales:

- *Plantear la situación de producción textual una vez que lxs estudiantes hayan trabajado los contenidos* –en el marco de prácticas compartidas de lectura y discusión–, de tal modo que puedan apelar a lo que ya saben mientras escriben.
- *Promover situaciones de co-producción grupal* cuya duración sea suficiente para reelaborar los contenidos y a lo largo de las cuales lxs alumnxs estén autorizadxs tanto a plantearse y discutir nuevos problemas como a releer los textos para buscar respuestas o establecer relaciones.
- *Propiciar que lxs alumnxs asuman la escritura desde una perspectiva personal*, que se constituyan como autores de sus textos. La co-construcción de las consignas (abiertas o globales)<sup>5</sup> contribuye a asumir la autoría.

La escritura colaborativa entre lxs alumnxs –que se agrupan por parejas y en algunos casos por tríos– es relevante no solo para el aprendizaje sino también para la investigación. Para el aprendizaje, porque obliga a lxs integrantes de cada grupo a ponerse de acuerdo en qué se va a escribir, lo que muchas veces lleva a discutir diferentes interpretaciones acerca de los contenidos así como la forma en que se estos

5 Sobre consignas abiertas y globales, consultar Aisenberg (2005 y 2010).



plasmarán en el papel; para la investigación, porque hace posible documentar las interacciones entre lxs escritores, lo que permite acceder al proceso de producción e interpretar los textos que producen a la luz de lo que discuten mientras escriben.

La importancia de ir construyendo la consigna en colaboración con lxs alum-nxs se hizo observable desde el primer trabajo de campo en el que estudiamos la escritura, en el marco de un proyecto de enseñanza sobre la catástrofe demográfica de la población originaria a partir de la conquista de América. Aunque en un comienzo lxs observadores del equipo de investigación experimentaron cierto desconcierto ante la demora de la docente en dar una consigna clara y la consulta continua con lxs alumnxs para precisarla, el análisis de los registros de clase llevó a establecer que la co-construcción de la consigna marca una fuerte diferencia con la enseñanza usual: en lugar de que lxs alumnxs se esfuercen por comprenderla, es la/el docente quien hace el esfuerzo de comprender las interpretaciones de sus alumnxs. Además, la elaboración compartida de la consigna presenta otras dos ventajas importantes: favorece la autonomía –y, por lo tanto, la autoría– y permite atender a la diversidad de la clase.

El posicionamiento de lxs chicxs como autores se hizo evidente –por ejemplo– en la diversidad de los títulos que pusieron a sus producciones: en lugar de titular con la consigna finalmente acordada –“¿Por qué disminuyó bruscamente la población aborígen en el período de la Conquista?”–, cada pareja eligió un título propio que enfatizaba un aspecto relevante para ellos (“La verdad de la vida americana de hace 500 años”, “La dominación española”, “Aborígenes en la espada española”, entre otros) (Aisenberg y Lerner, 2008, p. 27).

Asimismo, el contenido de los textos producidos pone en evidencia que lxs niñxs interpretan la consigna acordada de diferentes maneras, seguramente vinculadas con lo que han comprendido hasta ese momento del tema estudiado. En tanto que algunas producciones muestran que sus autores se centran en la explicación de la catástrofe demográfica –que era el eje de la secuencia–, otros escriben sobre aspectos pertinentes del tema pero no intentan explicar la disminución de la población aborígen, y otros se limitan en un principio a seleccionar partes de los textos trabajados y solo se atreven a escribir por sí mismos cuando la situación de escritura está ya muy avanzada.

Ahora bien, ¿qué tipo de avances en la construcción y problematización del conocimiento histórico producen lxs alumnxs en situaciones de escritura?

Al escribir sobre la temática que están aprendiendo, lxs estudiantes pasan en limpio sus ideas y las sistematizan; buscan el mejor modo de expresarlas y lo discuten con sus compañerxs y/o docente, advierten ambigüedades e imprecisiones y revisan lo que están pensando, se hacen nuevas preguntas o se plantean dudas que los llevan a reelaborar o establecer nuevas relaciones, problematizan ideas de lxs autores de los textos y de las fuentes, asumen una posición y producen argumentos para sostenerla. En síntesis, en las condiciones didácticas enunciadas, escribir hace posible avanzar en la construcción de conceptos históricos y en la producción de explicaciones, contribuye a “dar una vuelta de tuerca” sobre lo aprendido, a profundizar la comprensión de los contenidos enseñados.



Desde sus reflexiones epistemológicas, Prost (2001) nos ayuda a comprender la estrecha relación entre escritura y construcción de conocimiento histórico. Sostiene que el historiador se propone “recomprender, representar con la imaginación una vivencia pasada, busca hacerla revivir.” Dado que “tal resurrección del pasado es naturalmente imposible [...] la historia es pensamiento, representación [...]”. Para representar y hacer comprender el pasado, la historia “no tiene otra cosa más que palabras”. Por lo tanto, “la historia se escribe”. Señala, además, que la escritura de la historia no se limita al registro material de un saber ya elaborado, no es transcripción. “El texto del historiador pertenece al orden del conocimiento, es un saber que se despliega y que se expone. Intenta dar razón de aquello que ocurrió: explica y argumenta. [...] La historia se piensa y escribirla es una actividad intelectual” (p. 270).

## 1.2. ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DEL DOCENTE EN LA SITUACIÓN DE ESCRITURA

El análisis de las interacciones sostenidas por lxs integrantes de las diferentes parejas con su maestra o maestro mientras revisaban sus textos llevó a conceptualizar dos dimensiones entrelazadas de la intervención docente: la relación que se establece (o no) entre forma y contenido y el tipo de comunicación que se entabla entre docentes y alumnxs durante la revisión, caracterizada por la mayor o menor sintonía entre lo que piensan unos y otros. Considerarlas es relevante para la enseñanza, como podrá apreciarse en los ejemplos siguientes.<sup>6</sup>

La primera dimensión se hizo observable cuando encontramos en los registros de clase intervenciones que se centraban únicamente en la forma y se apartaban del contenido que lxs alumnxs se proponían plasmar en el texto, tal como sucedió en la situación que se describe a continuación.

Mientras revisa con las autoras el texto producido en la clase anterior, la maestra detecta la repetición de una palabra e intenta que la sustituyan por otra: las chicas habían escrito: “Para eso los pusieron a trabajar a los aborígenes y les hacían pagar tributos a los españoles, como no podían pagarles, tenían que ser esclavos.” Cuando la maestra les hace notar que se repite “pagar” y les pregunta cómo podrían solucionarlo, una de las alumnas propone “recompensar” y la docente valida la propuesta. Sin embargo, esta sustitución no resulta satisfactoria para ninguna de las interlocutoras: la docente duda desde el principio (“...como no podían recompensar, claro... recompensar o... sí, podría ser...”) y enseguida introduce una idea ausente en la producción que se estaba revisando: “¿Y por qué les hacían pagar tributo, qué les daban a cambio los españoles?”. Asombradas, las alumnas preguntan “¿A los... a los aborígenes?”, y responden que los españoles esclavizaban

6. Esta cuestión, de la que presentamos aquí una breve síntesis, ha sido detenidamente analizada en Aisenberg y Lerner (2008).



a los aborígenes, los obligaban a trabajar, los castigaban... Son acciones que no merecen ninguna recompensa, parecen pensar las autoras.

La maestra, seguramente “tironeada” por el deseo de evitar la repetición de un término –que en este caso no es fácil sustituir–, produce una fuerte modificación en el contenido enseñado hasta ese momento: al preguntar “qué les daban a cambio los españoles”, la relación entre conquistadores y conquistados –interpretada hasta entonces como una relación de dominación– pasa a considerarse desde una lógica de intercambios que respaldaría la utilización de “recompensar”. Las alumnas continúan dudando, pero la maestra encuentra una solución de compromiso que parece convencerlas porque sitúa la idea de *recompensa* en el punto de vista de los españoles y la plantea como discutible: “¿Qué más *decían* los españoles? [...] “*Ellos pensaban* que les daban a cambio [...] Se puede discutir eso pero los españoles pensaban [...] que tenían que pagarles un tributo... los evangelizaban, le enseñaban... el idioma español”.

En el texto se sustituye “pagar” por “recompensar”, pero no se registra que se trata del punto de vista de los conquistadores. Felizmente, a pesar de las apariencias, las autoras no aceptan la sustitución: al revisar su producción, siguen leyendo “pagar” donde está escrito “recompensar”.

Ahora bien, si una intervención centrada en la forma puede acarrear un deterioro en el contenido que se está estudiando, ¿qué sucede cuando las intervenciones del docente articulan forma y contenido?

Otros dos momentos de la interacción de la maestra con las mismas alumnas contribuyen a elaborar una respuesta para este interrogante:

- En el primer párrafo del texto, las niñas habían escrito: “Antes de que lleguen los europeos según las estimaciones había mucha cantidad de gente. Después de la llegada, aparte de traer muchos tipos de enfermedades como: la fiebre amarilla, el sarampión, paperas, viruela, sífilis y tífus.”

Al leerlo con ellas, la maestra les plantea: “Después de la llegada, aparte de traer muchos tipos de enfermedades [...], ¿qué pasó? ¿Qué le pasó a la población?” Las alumnas responden “bajó”, “fue cayendo”, “la población disminuyó”. Las niñas están de acuerdo con agregarlo al final del párrafo original; la maestra se ofrece a escribirlo y les pide que se lo dicten.

En este caso, la maestra detecta una idea incompleta y abre el diálogo para abordar este problema. Su pregunta se refiere al contenido, pero la corrección involucra tanto una cuestión de forma –falta lo esencial desde el punto de vista sintáctico– como una cuestión de contenido: no se menciona la disminución de la población que resulta de las causas enunciadas anteriormente. La maestra intenta que se expliciten la relación entre las enfermedades y la disminución de la población y lo hace tratando de que las alumnas completen la idea. Ellas captan inmediatamente el señalamiento y resuelven el problema.

- Al releer todo el texto, la maestra hace una intervención relacionada con el final:



Docente (*releyendo el último párrafo*). “Las durísimas condiciones de vida y trabajo contribuyeron al debilitamiento físico y a la mortandad de la población. Si se resistían los mataban o los sacrificaban. ¡Está muy bien! [...] No sé si quieren agregar algo más... *para darle un cierre...*”.

Si bien en este caso la sugerencia de la maestra parece centrada en una cuestión de forma –los textos tienen que tener un “cierre”–, como en general los textos se cierran con una conclusión y la conclusión está estrechamente vinculada con el sentido que se quiere comunicar, está claro que se trata de una intervención que articula forma y contenido.

Las niñas permanecen en silencio. La docente relee el último párrafo y repregunta: “Ahora, ustedes... el eje era cómo disminuía la población... para que los chicos de 4º lo entendieran, ¿qué tendrían que poner para cerrar?, que estas, ¿qué son?, todas las...”. Las autoras completan la frase diciendo “las palabras” y la maestra especifica “las palabras, los fundamentos, las causas...”. La conversación continúa, las alumnas comprenden que la maestra quiere que agreguen algo al final del texto pero no saben qué. Escriben: “Estas son las palabras” y vuelven a consultar a la docente, quien solo agrega un nuevo sinónimo: “Las palabras o el fundamento, los motivos... los motivos, las causas...”. Las chicas sustituyen “palabras” por “motivos”.

Se ha logrado así que el texto tenga un cierre –“Estos son los motivos que hicieron destruir a la población indígena”–, pero no se ha logrado que las alumnas progresen en la comprensión del contenido: al escribir el cierre, necesitan consultar casi palabra por palabra a la maestra. De este modo, abandonan la posición de autoras que habían sostenido durante todo el proceso de escritura para supeditarse al pedido de su maestra.

Se trata de un malentendido. Desde el punto de vista de la docente, estaba claro que el cierre debía aludir al tema central que se estaba trabajando: las causas de la disminución de la población aborígena. Además, ella supone que este también es el tema central del texto que están revisando, ya que la producción de estas alumnas incluye muchos de los contenidos tratados en clase. Sin embargo, el desconcierto de las autoras es comprensible: el tema que han desarrollado en su texto responde al título que eligieron –“La vida americana al llegar los europeos”– más que a la pregunta formulada por la maestra, centrada en las razones de la catástrofe demográfica. En lo que ellas escriben no hay marcas de causalidad,<sup>7</sup> a diferencia de lo que ocurre en los textos de otros alumnos. Parecieran más centradas en contar qué pasó en América cuando llegaron los españoles que en desarrollar un texto explicativo sobre la disminución de la población.

Por otra parte, seguramente porque tiene que ayudar a otros grupos, la docente se limita a sugerir los términos “causas” o “fundamentos”, sin establecer claras relaciones con las ideas expresadas por las alumnas en el texto

7. Salvo “contribuyeron”, que está tomado de uno de los textos.



ni recordarles algún aspecto de lo trabajado en clase para ayudarlas a entender a qué apunta su intervención. Es posible que, si se hubieran evocado los intercambios sostenidos sobre las razones de la catástrofe demográfica, se habría podido “sintonizar” mejor con lo que estaban pensando las alumnas. Pero no es fácil tomar conciencia en el fragor de la clase de la distancia entre el contenido enseñado y el contenido aprendido.

En síntesis, en los dos casos las intervenciones articulan forma y contenido, pero en tanto que en el primero maestra y alumnas se entienden de inmediato, en el segundo caso no hay sintonía entre los supuestos de las interlocutoras.

En cuanto a la intervención centrada en la forma –la primera que hemos analizado en este punto–, el desencuentro entre docente y alumnas parece relacionado sobre todo con el alejamiento que la intervención produce en relación con el sentido que se había otorgado hasta ese momento a la relación de dominación entablada por los conquistadores con los pueblos aborígenes. ¿Qué sucedería si la intervención centrada en la forma no traicionara el sentido de los contenidos? Habrá que seguir estudiando esta cuestión.

A partir de estos resultados, es posible pensar que las intervenciones más productivas para el aprendizaje son aquellas que entrelazan la articulación forma-contenido y la sintonía en la comunicación entre docente y alumnxs.

Ahora bien, el análisis de las situaciones de escritura realizadas en otro trabajo de campo sobre la enseñanza y el aprendizaje de la catástrofe demográfica permitió profundizar el estudio de las intervenciones del docente y corroborar las conclusiones vinculadas con las condiciones didácticas así como recortar un nuevo problema.

En lo que se refiere a las intervenciones, fue posible analizar las respuestas de lxs alumnxs frente a un cambio de consigna en el curso del proceso de escritura, así como ante las anotaciones realizadas por el docente en las primeras versiones de los textos, anotaciones que debían ser consideradas por lxs autores en la clase siguiente.

– ¿Por qué se cambió la consigna? Al leer la primera versión de los textos, se advierte que lxs chicxs relatan la situación que dio lugar a la catástrofe demográfica, pero no consideran las diferentes explicaciones –la biologicista y la que considera las penosas circunstancias sociales y laborales en que vivían lxs aborígenes– que habían sido discutidas en las clases anteriores. Antes de devolver las producciones a sus autores, el docente retoma la cuestión, recapitula lo que han conversado acerca de las dos explicaciones de la catástrofe demográfica y les pide que revisen sus textos para ver si las incluyeron. Ante el pedido de incluir en el texto un contenido que no habían tomado en cuenta al producir la primera versión, algunos grupos detienen la escritura y consultan reiteradamente con el docente antes de atreverse a continuar, como si dependieran de sus respuestas para seguir escribiendo. Este cambio de consigna, centrado en el contenido que se intenta enseñar, produce desconcierto e interrumpe provisoriamente el proceso de producción.



– Algo similar sucede con algunas de las anotaciones realizadas por el docente en los textos de lxs niñxs. Para dar solo un ejemplo, seleccionamos la elaborada por uno de los pocos grupos que habían incluido las explicaciones de la catástrofe demográfica en la primera versión:

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.\*

*(El texto continúa con el tema de las religiones.)*

*\*¿Cómo se relacionan estas causas con las enfermedades? EXPLICAR MEJOR.*

*Piensen cómo organizar mejor el texto.*

Las autoras de este texto, que habían trabajado autónoma e intensamente hasta ese momento, se transforman ahora en alumnas dependientes que consultan con el docente cada idea que agregan. Es como si la producción dejara de pertenecerles, es como si renunciaran a la autoría.

Felizmente, solo algunos grupos reaccionan de este modo. Otrxs chicxs continúan su producción y van incorporando las sugerencias del docente cuando lo consideran oportuno. Al re-analizar los registros de clase y las notas en los textos de sus alumnxs intentando entender estos diferentes “efectos”, encontramos que el docente interviene de dos maneras claramente diferenciables. En algunos casos, puede adentrarse en la producción de sus alumnxs y en lo que ellos están pensando, en tanto que en otros casos sus intervenciones están mucho más orientadas hacia los contenidos que espera ver plasmados en los textos. Es una tensión legítima entre la perspectiva de lxs chicxs como autores y la responsabilidad de enseñar ciertos contenidos.

Es así como la comparación de diferentes situaciones –desarrolladas por un mismo docente o por diferentes docentes– nos han llevado a concluir que las intervenciones que favorecen decisivamente el avance de la producción escrita y el aprendizaje de los contenidos son aquellas que se hacen *desde el interior de lo que lxs alumnxs están escribiendo y pensando*, en tanto que las intervenciones realizadas desde fuera –para lograr, por ejemplo, que ciertos contenidos enseñados



estén presentes en la producción, pero sin relacionar este pedido con lo que lxs niñxs están discutiendo– suelen llevar a lxs alumnxs a centrarse en responder a la demanda del profesor y abandonar la autoría.

Estos resultados muestran que, cuando en un grupo hay doce o quince parejas de niñxs, es difícil –o imposible– para un docente adentrarse en todos los textos y entablar un verdadero diálogo con lxs autores. Para intervenir “desde dentro” de las producciones, parece imprescindible contar con la colaboración de otro u otros docentes cuando se está escribiendo para aprender historia.

Por otra parte, al analizar y re-analizar los registros de clase, así como al comparar este caso con el anterior, hemos corroborado una vez más que algunas de las condiciones didácticas ya formuladas contribuyen efectivamente a la reelaboración del conocimiento: la co-construcción de la consigna –que se va precisando a medida que docente y alumnxs interactúan– propicia que lxs niñxs se involucren en la escritura y puedan desplegar una perspectiva propia acerca del tema; la duración de la situación, que se prolonga durante dos o más clases, 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 co-operación entre lxs 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*<sup>8</sup>; las sucesivas relecturas del texto que se está produciendo permiten volver una y otra vez sobre los contenidos así como reconsiderar y modificar lo que se ha escrito (Lerner, Larramendy y Cohen, 2012). En suma, las condiciones creadas favorecen que lxs chicxs avancen en la reconstrucción de los contenidos y en la producción del texto.

## 2. ESCRIBIR PARA APRENDER HISTORIA, ¿CONTRIBUYE A APRENDER A ESCRIBIR?, ¿EN QUÉ MEDIDA?, ¿DE QUÉ MANERA?

Este interrogante –que estructurará las próximas páginas– se ha planteado explícitamente hace poco tiempo, pero estaba implícito desde que comenzamos a indagar la escritura.

¿Por qué nos hacemos esta pregunta? Porque la escritura para aprender está centrada en el contenido –escribimos para profundizar en la comprensión de los procesos históricos que estamos estudiando– y es una escritura privada, en el sentido de que no tiene ningún destinatario ajeno al aula. Es por eso que la revisión de lo producido también se centra en el aprendizaje del tema que se ha trabajado y no se dedica tiempo a hacer una revisión final tendiente a lograr que el texto “quede bien escrito”. Sabemos también que, como lxs estudiantes están centrados en el sentido de lo que quieren decir, mientras escriben ponen en juego únicamente los saberes sobre

8. Tomamos esta expresión de los trabajos de Camps et al. (2000 y 2003).



la escritura que ya están automatizados o a los cuales pueden recurrir sin dejar de focalizar en el contenido. En cambio, al revisar, actualizan saberes que ya tienen pero aún no pueden poner en acción al producir sus primeras versiones: revisan la puntuación, introducen conectores, evitan repeticiones innecesarias usando formas de sustitución, se fijan en la correlación verbal, etc. Si esta revisión final no tiene lugar –como ocurre en nuestro caso–, ¿qué se enseña y se aprende acerca de la escritura?

Desde este interrogante, re-analizamos los registros de las clases de escritura realizadas en los últimos trabajos de campo. Antes de compartir las primeras respuestas que esta relectura hizo posible elaborar, es imprescindible precisar qué entendemos por *aprender a escribir* y en qué consiste el proyecto de enseñanza desarrollado en las aulas.

## 2.1. ¿QUÉ SE APRENDE CUANDO SE APRENDE A ESCRIBIR?

Para señalar solo algunos rasgos esenciales involucrados en el aprendizaje de un proceso muy complejo –a partir de aportes centrales de investigaciones en psicología cognitiva y en didáctica de la escritura– es posible afirmar que apropiarse de la escritura supone:

– Incorporarse progresivamente a una práctica social cargada de sentido, que responde a diferentes propósitos y en relación con la cual los estudiantes tienen diferentes historias vinculadas con su grupo de pertenencia así como con su trayecto escolar (Reuter, 1996; Lahire, 1993; Bautier, 1997).

– Poner en acción operaciones de planificación, textualización y revisión que no se suceden linealmente sino que son recursivas (Bereiter y Scardamalia, 1992; Flower y Hayes, 1996; García-Debanc y Fayol, 2002).

Ejercer el proceso de escritura va permitiendo entender que escribir no es “volcar” en el papel o en la pantalla lo que ya se sabe sino reorganizarlo, decidir en qué orden se expondrá y qué relaciones se establecerán entre diferentes aspectos del contenido, seleccionar cómo se expresarán esas ideas y relaciones, cuáles se desplegarán y cuáles se sintetizarán o se dejarán de lado, etc. Participar con frecuencia en prácticas de escritura también hace posible ir comprendiendo que, a medida que se textualiza –a medida que se pone en palabras lo que se piensa–, se generan nuevas ideas y relaciones que llevan a revisar y modificar tanto lo que se ha planificado como lo que ya se ha escrito. De este modo, las operaciones involucradas en la escritura “se desarrollan *en bucles* varias veces antes de desembocar en el texto final” (Bucheton, 2014, p. 8).

– Enfrentarse a los desafíos que plantea la escritura e ir elaborando –en diferentes situaciones de producción de textos y de reflexión a partir de ellos– saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos que contribuyen a resolverlos. Crinon (2018) los sintetiza así:



Los saberes que un escritor convoca y combina son múltiples y remiten a diferentes exigencias de orden lingüístico y psicolingüístico que se ejercen sobre él: conocimientos del mundo (el contenido), de las palabras que refieren a ese contenido y permiten crear un mundo propio del texto, medios lingüísticos y textuales para organizar el contenido y tejer la coherencia y la cohesión del discurso, características de los géneros que corresponden a tal o cual intención de escritura, del público al que se dirige, de las expectativas de éste que se presuponen así como de su grado de conocimiento del tema, de las estrategias a poner en acción para ajustar el texto a un proyecto y hacer evolucionar ese proyecto. (p. 1)

– Posicionarse como autor que escribe desde su propia perspectiva (Joubaire, 2018; Chabanne y Bucheton, 2002; Cariou, 2012; Bucheton, 2014).

En relación con la autoría –una condición que ponemos en primer plano en los proyectos de enseñanza, como se verá en los próximos apartados–, es relevante la contribución de Cariou (2012), quien ha focalizado algunas de sus investigaciones en el estudio del papel de la escritura en el aprendizaje de la historia. Al comparar la posición del historiador y la del alumno ante la escritura, señala:

En tanto que el historiador está legitimado como enunciador –por ser un experto reconocido en su dominio de investigación–, el alumno se siente poco legitimado para producir un discurso sobre la historia cuyo destinatario es precisamente el docente [...]. Es una posición poco propicia para la escritura: “¿para qué explicar bien algo a un profesor que sabe más que yo sobre el tema?” (p. 62)

Establece luego –considerando aportes del Equipo ESCOL,<sup>9</sup> en particular de Baudier y Rayou (2009)– una vinculación estrecha entre la interpretación que hace el alumno de la situación didáctica y sus posibilidades de asumirse como autor:

Si el alumno interpreta la situación de escritura como una “tarea” de verificación sin contenido intelectual, entiende que debe mostrar al docente que “aprendió” lo que le ha enseñado. Se limita entonces a enunciar algunas frases que le parecen suficientes para cumplir una obligación escolar, sin involucrarse personalmente. En cambio, si el alumno interpreta la situación de escritura escolar como una ocasión para reflexionar y profundizar el saber [...], asume una postura de sujeto escritor, [...] de sujeto capaz de argumentar y de producir un escrito de elaboración. Entonces se autoriza a retomar ejemplos ricos y numerosos para justificar su propósito movilizándolo,

9. ESCOL (Éducation et scolarisation) es un equipo multidisciplinario que agrupa a docentes investigadores e investigadores asociadxs (Université Paris 8 Saint-Denis y Université Paris-est Créteil - INSPÉ de l'Académie de Créteil). Sus trabajos apuntan a estudiar y comprender los procesos de producción de las desigualdades sociales en la escuela, en relación con el acceso a los saberes y a los modos de trabajo intelectual. Entre sus muchos aportes, destacamos conceptos relevantes desde la perspectiva didáctica, como la distinción entre “Lengua” y “Prácticas Sociales del Lenguaje” o el concepto de “relación con el lenguaje” (*rapport au langage*).



transformando y orquestando diferentes fuentes de información: la palabra del docente, el estudio de documentos abordados en clase, etc. (Cariou, 2012, p. 63).

El autor relaciona también la forma en que lxs alumnxs interpretan la situación de escritura con la representación que han construido de esa práctica a partir de su experiencia escolar: quienes entienden que se trata de mostrar al docente lo que aprendieron, escriben “al correr de la pluma” –transcriben lo que ya saben–; en cambio, quienes asumen la escritura como herramienta de reelaboración del conocimiento se posicionan como autores y organizadores de su texto.

– Considerar, mientras se escribe y se revisa, el punto de vista del lector potencial. Leer y releer el propio texto pensando no solo en lo que se quiere expresar sino también en el sentido que, eventualmente, otrxs podrían darle. Revisar pensando en que el texto “se entienda”, explicar o ejemplificar para evitar malentendidos, retocar lo que se ha escrito para producir cierto impacto y no otro, etc. Escribir requiere este desdoblamiento, requiere des-centrarse de la perspectiva del productor para asumir también la del lector (Roseblatt, 1996; Flowers y Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1992).

– Adecuar el texto a las características del género al que pertenece. Esta adecuación se va logrando gracias a la lectura frecuente de textos de ciertos géneros así como a los problemas que se van enfrentando como escritor. “Las interacciones entre lectura y escritura tienen gran importancia en la adquisición de los saberes anteriormente señalados. Se entiende que muchos de ellos se adquieren por ‘impregnación’, cuando se lee mucho” (Crinon, 2018, p. 3). Leer como escritor, apuntando a resolver algún problema que se está enfrentando al producir un texto, contribuye sin duda a profundizar en el conocimiento de las características y restricciones propias del género.

Cuando se analicen –en el subapartado 2.3– las interacciones sostenidas por lxs integrantes de los grupitos de escritores así como entre ellos y las docentes, será posible apreciar de qué modo circulan los saberes y aprendizajes aquí enunciados en el curso de la situación de escritura.

## 2.2. EL PROYECTO DE ENSEÑANZA

Uno de los propósitos de nuestra investigación en los últimos años es contribuir a consolidar y profundizar la temática de las resistencias indígenas en la enseñanza escolar de la historia. Para ello, elaboramos una propuesta de contenidos focalizada en la resistencia de los pueblos de los Valles Calchaquíes a la Conquista española durante los siglos XVI y XVII.

En el marco del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, definimos un conjunto de ideas e interrogantes que estructuran la propuesta (Aisenberg, Lerner et al., 2020, p. 24):



- *¿Qué hicieron los indígenas para resistir la conquista y tratar de conservar su libertad o para atenuar el impacto de la dominación?*
- Los pueblos de los Valles Calchaquíes impidieron la Conquista española durante 130 años. ¿En qué consistió este prolongado proceso de resistencia? ¿Qué factores contribuyeron a sostenerla?
- *¿Cómo es posible conocer sobre las acciones de resistencia en los Valles Calchaquíes en los siglos XVI y XVII?*
- *¿Qué se enseñaba sobre la Conquista española en las escuelas argentinas durante gran parte del siglo XX?*
- Casos de resistencia/s de los pueblos originarios en la actualidad.

Estas ideas dan cuenta de dos dimensiones de los contenidos que contemplamos en función de nuestra concepción epistemológica sobre la historia y sobre su enseñanza en la escuela. Una dimensión remite a la temática histórica en sí –cierto proceso o problemática que buscamos enseñar y que lxs alumnxs reconstruyan aproximándose a su complejidad–. La otra alude a las características del conocimiento histórico y sus modos de producción (Aisenberg, Larramendy et al., 2020, p. 21).

Acompañamos a docentes del equipo en la elaboración de dos proyectos de enseñanza basados en esta propuesta y seguimos su desarrollo en el aula en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, una secundaria (2018) y otra primaria (2019).

Las situaciones de escritura que se analizarán corresponden al proyecto desarrollado por Eugenia Azurmendi y Lucía Finocchietto con un grupo de alumnxs de 6º y 7º grado,<sup>10</sup> desplegado a lo largo de ocho clases. En función de las ideas e interrogantes enunciados, las docentes seleccionaron un conjunto de textos y fuentes para el trabajo en el aula: dos textos escolares que ofrecen un panorama general sobre distintos movimientos y formas de resistencia en diferentes lugares de América;<sup>11</sup> dos textos escolares con desarrollos complementarios sobre la resistencia de los pueblos de los Valles Calchaquíes en los siglos XVI y XVII;<sup>12</sup> dos fuentes primarias –fragmentos de documentos oficiales de la época que dan cuenta de sucesos y protagonistas de diferentes rebeliones en los Valles–<sup>13</sup> y, finalmente, un texto escolar tomado como fuente acerca de cómo se

10. Como la matrícula de la escuela es baja, se conforman grupos que funcionan de manera integrada para ciertos proyectos. En este caso, trabajan juntxs 4 estudiantes de 6º y 12 de 7º. La maestra del grupo es E. Azurmendi; L. Finocchietto colaboró en el diseño y desarrollo de este trabajo de campo.

11. “La resistencia indígena” (Moglia, Silián y Alabart, 1997) y “Sublevaciones y resistencias” (Valle, 2018).

12. “Resistencias en el noroeste argentino” (Valle, 2018) y “Las rebeliones en los Valles Calchaquíes” (Pérez et al., 2013)

13. Carta de la Real Audiencia de Charcas a Felipe II (1563), que relata episodios vinculados con la Primera Gran Rebelión (1560-1563) liderada por Juan Calchaquí. Cartas del gobernador Felipe de Albornoz a Felipe IV (1630) en las que narra sucesos que dan origen al Gran Alzamiento Diaguita (1630-1643).



enseñaba sobre la Conquista en las escuelas argentinas durante gran parte del siglo XX.<sup>14</sup>

Algunos textos y fuentes se analizaron en prácticas compartidas de lectura, que suponen un intercambio sostenido sobre los contenidos con la orientación de las docentes; en otros casos, el trabajo se inició con una presentación de ideas relevantes plasmadas en los textos –a cargo de las maestras–, articulada con la lectura de fragmentos seleccionados. La lectura de textos y el análisis de fuentes se complementaron con exposiciones y explicaciones de las docentes y el trabajo con mapas, imágenes y una línea de tiempo, así como con sistematizaciones parciales de las ideas abordadas a través de escrituras colectivas. La situación de escritura –que será objeto de análisis en el próximo punto– constituyó el cierre del proyecto.

### 2.3. PRÁCTICAS Y SABERES QUE SE PONEN EN ACCIÓN AL ESCRIBIR SOBRE LAS RESISTENCIAS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS A LA CONQUISTA

Veamos ante todo cómo presenta la maestra la situación de escritura:

– Comienza recapitulando lo realizado: señala que han leído mucho, menciona los textos y las fuentes de la época analizadas y subraya que los leyeron para aprender sobre la resistencia de los pueblos diaguitas frente a la Conquista española. Recuerda luego que, antes de profundizar en los diaguitas, habían trabajado sobre la resistencia de los pueblos en general y que todo ese recorrido les permitió darse cuenta de que “los mismos hechos, un mismo proceso histórico, puede tener relatos e interpretaciones distintas”.

– Plantea la propuesta de escritura poniendo en primer plano la autoría:

La idea es que hoy ustedes sean los que cuenten esta historia, lo que ustedes aprendieron sobre esta historia [...]. Justamente vimos que se puede contar de distintas maneras. Que hay autores que desarrollan más un tema, un aspecto. Otros que explican las distintas formas que tenían los diaguitas para resistir... y también vimos que hay información en las cartas que los españoles escribían en esa época sobre lo que sucedía [...]. Ustedes son los que tienen que contar hoy cómo fue la resistencia de los pueblos diaguitas a la Conquista española [...]. Entonces, pueden abrir la carpeta, usar los textos... pero la historia que cuentan la tienen que contar ustedes, ¿sí? Los autores de este texto, hoy, son ustedes.

14. “Los conquistadores y los indios”, en *Nociones de historia* de Alfredo Grosso, 1959 (1ª edición 1893).



– Anota la consigna en el pizarrón: “¿Qué aprendimos sobre la resistencia de los pueblos diaguitas a la Conquista española?”.

Si solo conociéramos la consigna que queda escrita, sería difícil imaginar que la maestra ha desplegado una fuerte contextualización en lo que venían estudiando y una enfática devolución a lxs niñxs del papel de autores que pueden plasmar en un texto su propia mirada acerca de la resistencia de los diaguitas. Lxs alumnxs toman nota de que tienen que posicionarse como autores, tal como puede verse en el siguiente intercambio entre integrantes de un grupo:

P: ¿...Cómo empezamos?

M: ...poner “Lo que aprendimos de..., lo que aprendimos sobre los españoles...”

P: No, es que tenemos que hacer como un texto, porque *nosotros* tenemos que contarlo.

En diferentes momentos, a veces en respuesta a preguntas de lxs estudiantes, las dos maestras enfatizan que hay diferentes maneras –todas correctas– de abordar el tema, y ponen a lxs chicxs en una posición similar a la de lxs autores de los textos leídos: “Justamente vimos que había diferencias entre los autores, y ustedes también van a escribir textos diferentes. La idea es que trabajen en grupo y que acuerden un texto”.

Además, les recuerdan una condición esencial de la situación de escritura: pueden consultar los textos leídos, pero no se trata de reproducir sino de producir un texto propio.

Ahora bien, al analizar el desarrollo de la escritura, se observa que algunos grupitos escriben con notable autonomía, en tanto que otros necesitan un apoyo mayor de las docentes, que intervienen –con mayor o menor intensidad según el caso– para acompañar la producción de todxs. Es por eso que incluiremos diálogos sostenidos por dos grupos, uno de los cuales trabaja de manera muy independiente, en tanto que el otro requiere mucha más ayuda, sobre todo al comienzo de la producción.

## La práctica de la escritura en el aula

En las páginas que siguen, compartiremos –y analizaremos– algunos momentos de las interacciones que tienen lugar en el aula mientras lxs alumnos escriben. En primer lugar, nuestra mirada se orientará hacia el desarrollo del proceso de escritura.

En los dos grupos que contrastaremos, puede notarse un fuerte trabajo vinculado con el proceso de planificación-textualización-revisión, pero con una gran diferencia en la distribución de responsabilidades entre lxs alumnxs y la docente.

En primer lugar, veamos cómo abordan el trabajo lxs integrantes de un trío formado por un niño (E.) y dos niñas (P. y M.):

Antes de comenzar a escribir, barajan ideas acerca de cómo empezar:



E: ¿Cómo podemos estructurar esto? [...] O sea, cómo se defendían, cómo mantenían... también se me ocurría hacer solamente como si fuera un cuento, ¿no?

M: ¿Pero cómo, cómo vamos a empezar?

E: A ver, podemos mencionar que la lucha entre los, ¿cómo era...? entre los españoles...

P: Y los aborígenes.

E: Sí. Fue, fue [...] una resistencia que duró por muchos años, que...

P: Y, por más de 130 años.

E: Sí, 130 años.

P: Aproximadamente. Ok, y otra cosa, al principio, [...] podemos decir lo de qué querían los españoles hacer con los indígenas... que ellos querían sus tierras, querían que trabajaran para ellos...

E: [...] Pero... se podría empezar... podríamos colocar, por ejemplo, la fecha cuando sucedió eso, ¿no?

P: Pero primero hay que contar algo, porque no podemos poner “En 1500...”  
...Ah, bueno, se puede poner.

Durante este primer intercambio, se plantean dos inicios posibles: referirse directamente al tema de la resistencia o bien contextualizarlo partiendo de los propósitos de los conquistadores. Cuando E. propone otra posibilidad –comenzar situando temporalmente la rebelión de Juan Calchaquí–, P. opina que no se puede empezar con una fecha, pero inmediatamente revisa su parecer y hace un intento de armar la primera frase; sin embargo, mientras lo hace, vuelve a su propuesta original porque se da cuenta de que antes es necesario contextualizar refiriéndose a la conquista: “En 1562, Juan Calchaquí enfrentó a los españoles, pero eso sí, mucho después, primero hay que contar, por qué (inaudible) las tierras esas”.

A partir de este momento, y a lo largo de toda la producción, el proceso de este grupo se desarrollará “en bucles” –diría Bucheton (2014)– entre planificación, textualización y nueva planificación: pasarán constantemente de discutir posibles *textos tentativos* formulados oralmente a escribir aquel en el que acuerdan y discutir luego cómo seguir proponiendo oralmente nuevas posibilidades. Además, a partir de cierto momento, comenzarán a releer lo que han escrito para decidir cómo continuar. Daremos solo algunos ejemplos que, además de mostrar este vaivén, ponen en evidencia la preocupación de lxs integrantes del grupo por la organización del texto y por la forma en que harán progresar el tema sobre el que están escribiendo.

Ante todo, veamos cómo termina la discusión acerca de la oración que dará inicio al texto:

E: “Tras, tras... esta investigación de lo que estamos aprendiendo..., lo que habíamos aprendido, nos hemos dado cuenta de... de varias cosas... sobre la resistencia” [...].



- P: Pero... empezar. “Empezaremos por contarles...”. Algo así. O algo de los diaguitas, o porque los españoles querían [...], ¿qué querían los españoles? [...] Dictá lo primero, lo que acabás de decir.
- E: Ah, bueno. A ver. “Hoy les con, les contaremos...”.
- P: ¿Este sería como un cuento, no? No sé.
- E: Mmm, tienes razón.
- P: Ah. (*Se ríe.*)
- E: Sería algo así, de que “tras esta, tras esta investigación” [...].

Después de varios intentos, lxs chicxs eligen una de las propuestas y lo hacen a partir de una consideración relativa al género: distinguen entre “contar” –como si se tratara de un cuento– y el trabajo que es necesario hacer para producir un texto histórico.

A partir del comienzo acordado, siguen intercambiando ideas y finalmente escriben: “Tras esta investigación sobre los indígenas aprendimos que en este período ocurrieron sucesos importantes en la Conquista española”.

Al releerla, una de las niñas señala “Es... como una introducción” y –retomando una idea que ya había formulado– propone seguir con una pregunta que remite a los objetivos de los conquistadores:

- P: [...] por qué los españoles querían... em... a los indígenas, qué querían hacer con ellos...
- M: Que los maltrataban...
- E: ¿Qué objetivos tenían para...?
- M: Bueno, contamos, eh, cómo los indígenas [...] ¿...echaban a los españoles?
- P: No, no, porque primero hay que contar por qué los españoles querían... con los indígenas.<sup>15</sup>
- M: Y, por tierras...
- P: Bueno, va a haber que ponerlo.
- M: Ah.
- E: Ah, o sea... por qué los españoles querían, querían hacer...
- P: Podemos hacer una pregunta.
- E: Sí, sí. Algo así como... *por qué los españoles hicieron eso y cómo los indígenas respondieron, ¿algo así?*

Lxs integrantes del grupo van entretejiendo sus ideas y avanzan hacia nuevos aspectos del tema: según P., después de la introducción general hay que hablar de las intenciones de los conquistadores, y convence a M. –que originalmente quiere hablar de las resistencias (“contamos, eh, cómo los indígenas [...] ¿...echaban a los

15. P. alude en forma abreviada a lo que había propuesto antes: “[...] podemos decir lo de qué querían los españoles hacer con los indígenas... que ellos querían sus tierras, querían que trabajaran para ellos...”.



españoles?”)– al sugerir que, para entender la resistencia, hay que mencionar antes las intenciones de los españoles. Continúa luego la estrecha colaboración entre P. y E. hasta que formulan y escriben una pregunta en la que recogen también la preocupación de M. por el maltrato que sufría la población originaria: “¿Por qué los españoles eran violentos con los indígenas?”. Señalemos que, al proponer esta pregunta, P. agrega: “Me parece que hay que empezar por los españoles, porque como ya los mencionamos...”. Esta observación refleja la preocupación por asegurar la progresión temática: hay que retomar en primer lugar lo que ya se ha dicho para avanzar luego hacia aquello que es nuevo, que no ha sido aún plasmado en el texto.

A continuación, abordan los dos temas que ya estaban en germen en la propuesta de E. –“por qué los españoles hicieron eso y cómo los indígenas respondieron”–. Al elaborar la parte del texto que se transcribe a continuación, lxs chicxs intercambian opiniones sobre diferentes aspectos de lo que han estudiado y discuten acerca de cómo escribir lo que van decidiendo plasmar en el papel.<sup>16</sup>

Después de reseñar diferentes formas en que los conquistadores intentaban someter a los indígenas, se refieren a las resistencias de los aborígenes como respuesta a la dominación:

Porque los españoles obligaban a los indígenas que trabajaran para ellos, una forma de obligarlos era que fueran a la mita, también querían sus recursos, sus tierras y sus riquezas. La respuesta ante esta situación es que en su mayoría de los pueblos se opusieron a sus mandatos por eso se produjeron distintos levantamientos y rebeliones.

Mientras están textualizando esta parte, E. hace una pregunta vinculada con la forma que adquirirá en el escrito: “[...] ¿lo que hicieron los españoles y la respuesta de los indígenas, eso va a ser un párrafo entero?”. Por su parte, P. comienza a pensar en cómo seguir y propone: “después, podemos..., después hay que contar lo de M. Y más adelante podemos poner *El primer levantamiento, ta, ta, ta, ta...*”.

Los tres deciden llamar a la maestra para consultarle cómo seguir. Ella lee lo que han escrito, les dice “Me encantó cómo lo empezaron”, y luego agrega “Todo, todo está muy bien”. Al leer la última oración, les pregunta:

DOCENTE: La respuesta... ¿la respuesta de quiénes?

P: Eso es lo que vamos a poner. Mira, aquí, “la respuesta ante esta situación... fue que los indígenas no querían trabajar para ellos”.

DOCENTE: Claro, entonces, la respuesta *de los indígenas* a esta situación, puede ser.

16. Es imposible reseñar aquí estos intercambios, que ocupan muchas páginas del registro de clase.



(Los chicos aceptan la sugerencia y agregan en el texto “de los indígenas”)

E: O... o hubo diferentes respuestas, además, ¿no?

P: ...que no querían trabajar para... para ellos, y por eso... hubieron tantos levantamientos y rebeliones.

E: Mayoritariamente [...] los indígenas, porque había otros que te venían... (inaudible) ellos, ¿no...?

DOCENTE: De la mayoría de los indígenas fue esa, y otros, acá está aportando E. que hubo algunos grupos que no se opusieron. ¿Se acuerdan? Los pulares y los famatinas colaboraron con los españoles...

P: Ah, es verdad.

M (en simultáneo): ¿Viste?, te dije que... los pulares.

P: También lo mencionaste.

DOCENTE: Está buenísimo [...] Pongan esa idea de la respuesta esta [...] y, bueno, ahí después pueden decir: “No todos los pueblos, algunos, no... no se unieron.”

Además de validar lo que ya han escrito, la docente –retomando una idea esbozada por uno de ellos– les sugiere incluir la respuesta de otros grupos indígenas que lxs autores no estaban considerando. ¿Cómo incorporan los niños esta sugerencia a su escrito? Nuevamente, barajan diferentes posibilidades: M. propone “No todos, no todos se opusieron”; P. dice “Que unos se unieron a los... españoles. Como los pulares y los famatinas”, y E. asiente.

Este intercambio se produce antes de que hayan terminado de escribir la frase sobre la respuesta mayoritaria de los indígenas, es decir que están pensando al mismo tiempo en cómo redactar una parte y en cómo avanzar en el tema. Una vez que anotan lo que han acordado, lo releen y proponen:

E: Pe..., pero por otro lado...

P: Ajá (relee). “La respuesta de los indígenas ante esta situación es que en su mayoría de los pueblos se opusieron ante sus mandatos. Por eso se produjeron distintas levantamientos y rebeliones”. Ajá. Ahora, ¿qué era lo que estabas diciendo tú?

E: Por otro lado...

P: Por otro lado..., bien. [...]

P: No. “Por otro lado, algunos pueblos se unieron a los españoles, como los famatinas y pulares.”

Al tratar de relacionar dos respuestas opuestas de los indígenas –levantamientos y rebeliones versus alianzas con los españoles–, releen lo ya escrito sobre las formas de resistencia para encontrar cómo “pasar” a las alianzas. Lxs chicxs se hacen cargo de la oposición cuando proponen “pero por otro lado” o solo “por otro lado” –es lo que queda escrito–, un organizador textual con el que marcan que a continuación dirán algo muy diferente de lo anteriormente expresado.



Lxs integrantes de este grupo conocen bien el contenido estudiado, lo que sin duda contribuye a su desempeño como autores. Además, interactúan armónicamente al escribir, ya que toman en consideración las ideas de todxs. Y, como practicantes avezados de la escritura, ponen en acción con solvencia operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión al componer su texto, se preocupan por contextualizar el tema, por hacerlo progresar entrelazando las ideas y por marcar sus interrelaciones. Cuando recurren a la docente –solo una vez en esta clase–, interpretan de inmediato sus sugerencias y las incorporan a su escrito.

En cambio, en otros casos la intervención docente pasa a primer plano. Es lo que sucede en las interacciones que analizaremos a continuación.

Al acercarse a un grupito formado por dos niños –D. y M.–, la docente escucha que dicen “Hubo 130 años de *conquista*” y les recuerda que era la *resistencia* de los diaguitas lo que había llevado 130 años. Uno de ellos le responde “pero los españoles estuvieron 130 años hasta que consiguieron conquistarlos”, y la maestra señala: “Les costó. Buenísimo, entonces pongan eso. Que... los españoles tardaron 130 años en, en... que durante 130 no habían podido conquistar, en realidad. Intentando conquistar hasta que lo lograron. Esa es una idea muy interesante. *Y ‘pasaron varias cosas’ también, [...], porque ahora pueden empezar a desarrollar esas varias cosas que pasaron.*”

Al igual que otrxs alumnxs, D. y M. usan alternativamente, como si fueran sinónimos, “conquista” y “resistencia” y este diálogo nos ayudó a entender por qué: si no hubiera tenido lugar la Conquista –parecen pensar los chicos–, tampoco habría habido resistencia. En el diálogo anterior, además de validar la idea de los niños –que al principio le había parecido incorrecta–, *la docente les hace saber que tienen que desarrollar lo que anunciaron. Que anunciar es muy pertinente, pero no es suficiente.*

Poco después, cuando vuelve a pasar por ese grupo y advierte que solo han escrito una frase que es producto de la conversación anterior –“Aprendimos que en estos 130 años de resistencia hacia los españoles pasaron varias cosas”–, los impulsa a avanzar, les sugiere recurrir a anotaciones presentes en el aula y en sus carpetas y les indica cómo seguir: “Ahora hay que empezar a desarrollar esta idea. Porque esas varias cosas que pasaron, hay que contarlos, ¿sí? Ahí está la línea de tiempo. [...] Estos 130 años... ustedes lo tienen en la carpeta, por ahí pueden especificar de qué año estamos hablando, ‘entre tal y tal’... desde las primeras llegadas de los españoles a la zona; también pueden decir *dónde fue, dónde vivían los diaguitas*. Bueno, y, si ustedes dicen que pasaron varias cosas, ¿qué cosas pasaron? Empiecen a contar. Vamos, porque el tiempo corre”.

Más tarde, se acerca una vez más a este grupito, lee lo que acaban de escribir y les dice que van muy bien. Uno de ellos le plantea:

ALUMNO: Pero no sé qué seguir poniendo.

DOCENTE: En aquel afiche, nosotros pasamos en limpio, yo lo dicté y lo tienen que tener en la carpeta ustedes.



ALUMNO: Sí, ya sé, ya sé lo que pasó pero no sé en qué orden ponerlo.

DOCENTE: A ver, vos ya sabés [...]. ¿No sabés en qué orden? Bueno, decime las cosas y yo les ayudo a ordenarlo. ¿Qué cosas pasaron?

Los chicos le dicen que dos grupos de diaguitas (los pulares y los famatinas) se aliaron con los españoles y que otros siguieron resistiendo. La maestra les sugiere poner eso un poquito *después*, porque *primero* habría que poner qué intentaban hacer los españoles cuando llegaron a los Valles. Ellos responden que intentaban dominar y, en la conversación, se va estableciendo que “dominar” significaba apoderarse del territorio y lograr que los indígenas trabajaran para ellos. Ante la pregunta “¿qué hacían para apoderarse del territorio?”, responden a dúo “mataban, mataban”. La docente les recuerda entonces: “Se instalaban fundando ciudades, ¿sí? Para ahí, desde las ciudades, tratar de manejar a los indígenas. Entonces los indígenas no les permitieron fácilmente fundar ciudades. Vieron que a Córdoba la sitiaron y los hicieron huir. Bueno, todo esto lo podrían poner.”

Después de leer la última frase que habían escrito, aún inconclusa, la docente les sugiere:

Acá, cuando dicen “los españoles llegaron por primera vez a los Valles Calchaquíes, en 1536, *buscando*”, pueden poner para qué llegaron, que es lo que acaban de decir. Como esa idea está relacionada con esto, entonces ahí pueden terminar con esta idea, con esto de por qué venían los españoles a la zona. Y entonces después pueden contar “muchos pueblos colaboraron con los españoles, como los pulares, pero otros resistieron”, y de qué manera. Entonces ahí ya tienen un par de ideas y las pueden ir desarrollando.

Además de recordarles que la fundación de ciudades era una de las formas en que los conquistadores se apoderaban del territorio y de sugerirles que el ataque a estas ciudades constituía también una forma de resistencia, la docente retoma lo que ellos acaban de escribir, les indica que allí pueden incluir las intenciones de los conquistadores porque las dos ideas –la llegada de los conquistadores a los Valles, sobre la cual ya habían escrito, y la que ella les sugiere– están relacionadas y les explica que precisamente por eso pueden ponerlas una a continuación de la otra.

De este modo, la docente colabora con la planificación de lo que van a escribir y sus sugerencias ofrecen apoyos para la textualización: conversa con ellos para evocar conocimientos que habían circulado en la clase, los ayuda reiteradamente a establecer un orden entre las ideas que quieren exponer, los incita a recurrir a los escritos producidos al leer y discutir los textos o al sistematizar lo trabajado, les explica cómo entrelazar ideas para desplegar el tema.

Los chicos se ponen a escribir y toman muy en cuenta las sugerencias de su maestra. Tal como ella les había indicado, incluyen las intenciones de los



españoles: uno de ellos comenta “yo puse *buscando* en vez de poner *buscando dominar... buscando dominar estas tierras*”. Después de discutir –sin argumentar– si es mejor “dominar” o “conquistar”, anotan: “buscando conquistar estas tierras para esclavizar y dominar a los indígenas”. Y enseguida elaboran lo que escribirán acerca de las alianzas de algunos grupos indígenas con los españoles:

M: Pará, ponemos... “algunos se aliaron a los españoles, como los pulares y los famatinas”. ¿Cómo ponemos eso?

D: Punto. “Algunos...”

M: “...se resistieron...”

D: “Algunos se unían a los españoles”.

M: No, “algunos se resistían y otros se unían a los españoles, como los pulares y los famatinas”.

D: No, primero pongamos “se unieron a los españoles”, porque hay que ver cuándo fue la primera... levantada, rebelión, qué se yo.

M: Ah, listo.

Además de considerar el orden en que despliegan las ideas, los chicos se preguntan cómo expresarlas (¿cómo ponemos eso?) y parecen preguntarse si las resistencias y las alianzas fueron o no simultáneas. Los tiempos de verbo que utilizan (“resistían” y “se unieron”) parecen indicar que piensan en las resistencias como prolongadas en el tiempo y en las alianzas como hechos puntuales.

A partir de este momento, ya no recurren a la maestra y comienzan a consultar los textos leídos para precisar fechas que los ayuden a organizar el texto. Es así como la intensa intervención inicial de la docente, que en todos los casos guarda estrecha relación con lo que ellos están pensando, logra generar cierta autonomía en estos niños como escritores.

Compartir la práctica de la escritura en el aula es esencial para que lxs estudiantes progresen en su dominio del tema y en sus posibilidades como escritores, avances que parecen inseparables. Las intervenciones docentes se intensifican al interactuar con chicxs que necesitan mayor apoyo para actualizar los contenidos trabajados, para organizarlos en el texto, para desplegar lo que han anunciado. Entrelazar las intervenciones con lo que lxs alumnxs ya han escrito o están discutiendo favorece que se hagan cargo de su responsabilidad como escritores.

### Seleccionar el léxico y precisar los conceptos

Como hemos visto en uno de los diálogos entre D. y M., los chicos discuten –en ciertos momentos de la producción– sobre los términos a utilizar. Entre “conquistar” y “dominar”, deciden utilizar los dos, pero los distinguen al relacionar uno con las tierras y el otro con las personas (“buscando conquistar estas tierras para esclavizar y dominar a los indígenas”).



En el grupito de P., E. y M. se producen varios intercambios de este tipo, como los que tienen lugar en los ejemplos siguientes.

Al referirse a la respuesta de los indígenas, lxs chicxs escriben “la mayoría de los pueblos indígenas se opusieron a sus *mandatos*”. La elección de esta última palabra es producto del intercambio: como buscan la más adecuada, prueban con “requisitos” y “exigencias” pero eligen “mandatos”, la que expresa mejor el contexto de dominación.

Discuten luego acerca de cómo referirse a los modos de resistencia, uno de los ejes del proyecto de enseñanza. Las palabras que sugieren –“estrategias” y “métodos”– los conducen a reflexionar sobre el tema y a elaborar una diferenciación entre formas bélicas y no bélicas de resistir: “formas así, de pacíficas, como... ponele, no pagar el tributo, ¿no?” –dice E.–.

Los diversos modos de resistir y la distinción conceptual entre modos bélicos y no-bélicos finalmente no se incluyen en el texto, tal vez porque el tiempo apremia y lxs chicxs quieren dar lugar a las acciones comandadas por Juan Calchaquí. La discusión se centra en decidir si el líder “desplazó” a los españoles –tal como sugiere M.– o los “expulsó” –como plantea P. con el apoyo de E., quien sostiene que “no es lo mismo”–.

En efecto, no son opciones equivalentes. Como lxs alumnxs estudiaron, el asedio a las ciudades españolas bajo el mando de J. Calchaquí culminó con su despoblamiento. Los conquistadores huyeron y ya no intentaron establecerse en los valles, sino que comenzaron a hacerlo en sus márgenes. No se trata de un simple desplazamiento sino de la expulsión de los españoles del territorio indígena. La elección de esta palabra supone una precisión conceptual. El texto queda así:

Juan Calchaquí [...] *expulsó* a los españoles de sus tierras, y la estrategia que usaron para *expulsar* a los españoles fue arrojar flechas envenenadas...

Como vemos, junto con la idea de expulsión introducen la de estrategia, justamente porque se trata de narrar acciones de guerra, un sentido del término que acaban de precisar en el intercambio anterior.

### Evitar la ambigüedad: explicitar el sujeto y reflexionar sobre la situación histórica

Analizaremos aquí un problema muy frecuente en las producciones infantiles: la omisión del sujeto en casos en que explicitarlo es imprescindible para evitar una ambigüedad que oscurecería el sentido del texto. Cuando escriben para aprender historia, la omisión del sujeto puede llevar a sospechar que algún aspecto de la situación estudiada no ha sido completamente comprendido.

Es lo que ocurre, por ejemplo, en el curso de un intercambio sostenido en la última clase de escritura por los integrantes de una pareja –J. y D.– mientras revisan y completan su producción.



Después de releer lo que habían escrito en la clase anterior, deciden incluir en su texto algunas ideas sobre el sitio de Córdoba de Calchaquí, una de las ciudades que los españoles habían fundado en los valles. Comienzan entonces un nuevo párrafo y anotan:

También les quitaron el agua y estuvieron tres días sin tomar agua.

Una investigadora que participa en la clase<sup>17</sup> lee lo que han escrito y, al llegar a esa oración, interviene para que expliciten quiénes son los sujetos que protagonizan el sitio:

I: “También les quitaron el agua”. ¿Quiénes? ¿Quiénes le quitaron...?

D: Los españoles. No, los...

I: ¿Quiénes les quitaron el agua y quiénes estuvieron tres días sin tomar agua?

D: *Los pobladores* se quedaron sin tomar agua.

I: Sí, los pobladores, ¿de dónde? A ver, esto era lo que ustedes están leyendo sobre el sitio de Córdoba.<sup>18</sup> ¿Se acuerdan [...] que los diaguitas sitiaron, rodearon la ciudad? En esa ciudad, ¿quiénes vivían, españoles o indígenas?

D: Españoles.

I: Españoles. Los españoles querían apoderarse de las tierras de los indígenas, entonces, fundaban una ciudad. Era un pequeño fuerte, unas casitas, era un inicio de una ciudad. Entonces, los diaguitas, ¿qué hicieron? Los rodearon, ¿sí? La sitiaron a la ciudad y le cortaron el agua. Les cortaron los ríos que llegaban y ellos, adentro de la ciudad, no tenían agua. Los españoles que vivían en la ciudad.

D: Ah...

I: Entonces, ¿quiénes cortaron el agua? Eso me parece que estaría bueno que lo aclaren. [...] Pongan quiénes, para que se entienda. Porque si no, ustedes también se confunden.

Dado que la primera respuesta a la pregunta “¿quiénes cortaron el agua?” es errónea (“los españoles”) y que los chicos responden de manera ambigua (“los pobladores”) cuando se les pregunta quiénes se quedaron sin agua, es probable que no estuvieran seguros de quiénes eran los sitiadores y quiénes los sitiados.<sup>19</sup> La intervención de la investigadora (que aquí actúa como docente) sugiere que abrigó esta sospecha: no se limita a pedir que expliciten los sujetos, sino que desarrolla

17. Se trata de Alina Larramendy.

18. Se refiere a la Carta de la Real Audiencia de Charcas al rey Felipe II (1563).

19. Es posible que esta confusión se deba a una representación esquemática que identifica a los españoles como atacantes y a los indios como atacados, representación que podría obstaculizar la comprensión de que, en este caso, los atacantes son los diaguitas.



una explicación dirigida no solo a echar luz sobre los protagonistas del sitio de Córdoba sino también a lograr que los chicos se representen y comprendan mejor la situación histórica.

La especificación de los sujetos históricos –que en este caso coinciden con los sujetos gramaticales– se entrama con la representación de la situación. Al pedirles que “pongan quiénes son”, la docente explicita un sentido que no se agota en lo que queda escrito en el texto: cuando les dice “para que se entienda, porque si no, ustedes también se confunden”, tiene la intención de que profundicen su conocimiento del proceso que están estudiando. Y luego, antes de irse, les indica que arreglen la idea en el texto para que se sepa “quiénes hicieron qué cosa, para que se entienda bien”, es decir, para que quede bien claro el escrito y el lector pueda reconstruir su sentido.

Al corregir la oración, los chicos muestran que se han apropiado de la cuestión, ya que retoman lo conversado con la investigadora: J. Pregunta: “¿Quién les cortó el agua, los españoles a los diaguitas o los diaguitas a los españoles?”, y D. Responde: “Los diaguitas a los españoles”. Luego, continúan escribiendo y el último párrafo del texto queda así:

También los diaguitas les cortaron el agua a los españoles y estuvieron 3 días sin tomar agua. A la noche decidieron, los españoles salir con sus hijos y mujeres. Era un riesgo quedarse en la ciudad ya que no había agua entonces salieron los indios mataron a 15 españoles.

Los chicos explicitan “quién es quién” no solo en la oración discutida con la investigadora, sino también en las siguientes –repetiendo “españoles” en un caso y utilizando “indios” en lugar de “diaguitas” en el otro–.

Corroboramos así una vez más que la intervención docente realizada “desde dentro” de lo que lxs alumnxs están produciendo –en este caso a partir de una ambigüedad que la escritura hace observable– promueve la reelaboración del conocimiento por parte de lxs alumnxs y también el avance de la producción escrita.

### Incluir signos de puntuación y pensar en las relaciones entre las ideas

La puntuación aparece reiteradamente en los intercambios de todos los grupos, tanto durante la producción como al revisar. En algunos casos, se trata de un conocimiento ya adquirido –“coma, obvio”, dice por ejemplo M. cuando enumeran lo que querían los españoles–; en otros, los escritores tienen dudas o bien utilizan signos diferentes de los que corresponderían.

Antes de escribir el nuevo párrafo ya citado, J. y D. revisan con la maestra el texto producido en la clase anterior. Hacia el final de esta versión, ellos habían escrito:



Algunos pueblos diaguitas se negaban a pagar el tributo a los españoles, oponiéndose a que les impongan la religión católica [...].<sup>20</sup>

La maestra se detiene en esta frase y, señalando la coma, les dice: “Bueno, acá, punto, porque la otra es otra idea. La idea de oponerse a la religión católica es otra idea, es otra forma de resistirse, ¿no?”.

Más tarde, cuando revisan solos ese párrafo, D. pregunta si allí pueden poner coma y luego “también se opusieron” –cambiando el gerundio original y agregando “también”, lo que marca que está diferenciando las dos ideas–, pero J. le responde: “¿Coma? No, punto. La profe dijo punto, punto, punto [...] porque son puntos, porque después hablamos de otra cosa”.

J. y D. vuelven a pensar en la puntuación poco después: cuando terminan de escribir la primera frase del nuevo párrafo –“También los diaguitas les cortaron el agua a los españoles y estuvieron 3 días sin tomar agua”–, se preguntan si allí corresponde poner punto y aparte o punto seguido. Luego, se deciden por este último, ya que lo que escriben a continuación –la huida de los españoles– está estrechamente relacionado con el asedio de los diaguitas y, en particular, con la carencia de agua.

Los intercambios analizados constituyen un claro ejemplo de cómo van apropiándose lxs niñxs de la puntuación: escribiendo y reflexionando –con el apoyo del docente– acerca de las relaciones entre las ideas que están reelaborando al escribir.

Finalmente, volvamos al grupito de P., M. y E.: después de revisar su texto, deciden escribir sobre Pedro Bohorques, un andaluz que impulsó la última rebelión diaguita (1657-1665). Recuerdan que este personaje jugaba a dos puntas –les prometía ayuda a los españoles para vencer a los indígenas, pero al mismo tiempo estaba o simulaba estar a favor de estos últimos–, releen uno de los textos estudiados y ensayan un texto tentativo: “Luego de muchos años, se hizo presente...”. Cuando intentan decir quién se hizo presente, no saben cómo nombrarlo:<sup>21</sup>

E: ¿Cómo era, un ca... un cacique, un sujeto; cómo le decimos? [...] un tipo [...] sujeto... señor...

M: Un sujeto, una persona.

E: ...una persona...

P (*que en este momento es la encargada de escribir el texto*): ...un... aventurero andaluz... [...] Llamado... llamado Pedro Bohorques.

20. Esta frase es producto de conversaciones previas con la docente, a partir de las cuales los chicos ponen “algunos pueblos” en lugar de “los pueblos” y “se negaban” en lugar de “se resistían”, ya que –como habían escrito en un párrafo anterior– no todos los diaguitas se habían resistido y que, por otra parte, era mejor no repetir “resistirse”. Notemos que, en este caso, la sustitución por un sinónimo no afecta el contenido.

21. Quizá resulte difícil encontrar el término precisamente porque se trata de un personaje ambiguo.



E: que se auto, que se autoploca..., no sé cómo se dice esa palabra.

M: “acopl...”.

E: O, a, “autoloc...”, no sé, “autoproclamó...”

M: ¡Eso! (*Se ríe.*)

P (*escribiendo*): ...quien se presentó como el he... *¿podemos poner ahí comillas?* ...quien se presentó como “el heredero del Inca” [...]. Eso lo podemos poner entre comillas porque eso lo decimos textualmente, ¿te parece?

En la versión final, la frase queda escrita así:

Tras el pasar de los años se hizo presente un aventurero andaluz llamado Pedro Bohorques quien se presentó como “el heredero del Inca” que pondría fin al dominio colonial.

Lxs chicxs comienzan a apropiarse así del uso de comillas para citar textualmente la voz de otrxs autores o de actores de la situación histórica.

### Evitar repeticiones innecesarias

Al revisar su texto, P., M. y E. reparan en una cuestión a la que no habían prestado atención mientras lo producían: encuentran dos repeticiones innecesarias y deciden omitir la expresión repetida.

La primera repetición está en el siguiente fragmento del texto:

¿Por qué los españoles eran violentos con los indígenas? Porque los españoles obligaban a los indígenas a que trabajaran para ellos...

Al releerlo, sostienen el siguiente diálogo:

M (*a P.*): “Españoles, españoles, españoles...” Todo “españoles”.

P: Escuchen... ¿Cómo es la pregunta? (*lee*) “¿Por qué los españoles eran violentos con los indígenas?” Porque... Porque ellos obligaban a los indígenas... Ponemos “ellos”, ¿les parece? Entonces la pregunta queda bien: “¿Por qué los españoles eran violentos con los indígenas? Porque ellos obligaban a los indígenas que...”.

M: Y “ellos” también están repetidos.

P: ¿En qué parte?

M: “Trabajaban para ellos en una forma de... obligarlos...”

Releen y, como no están seguros, llaman a la maestra y le consultan:

P: Aquí (*lee*) “Porque ellos obligaban a los indígenas que trabajaran (*sic*) para ellos”. ¿Cómo podríamos cambiar aquí “ellos”?



DOCENTE: “No pongan otra vez el sujeto. Porque está tácito el sujeto, no es necesario nombrarlo”.

Notemos que P. ensaya en primer lugar otro recurso cohesivo: la sustitución por un pronombre (“ellos”) que en este caso no resulta adecuada para resolver el problema. Es la intervención de la maestra la que autoriza –apelando a un argumento sintáctico– a omitir lo repetido. Borran entonces el pronombre con el que originalmente habían sustituido a “los españoles” y la oración queda escrita así:

¿Por qué los españoles eran violentos con los indígenas? Porque obligaban a los indígenas [a] que trabajaran para ellos [...].

Luego, detectan otra repetición que no habían advertido en una frase sobre la cual habían reflexionado por otra razón en la clase anterior: “*Él expulsó a los... españoles* de sus tierras y la estrategia que usaron *para expulsar a los españoles* fue...”. En este caso, resuelven de común acuerdo y de inmediato omitir la parte repetida.

Es interesante constatar que, mientras producían el texto, lxs niñxs estaban concentradx en cuestiones relevantes desde el punto de vista del contenido –en este caso, en decidir cuál término (“desplazar” o “expulsar”) era más pertinente para representar la situación relatada– y no habían reparado en la reiteración innecesaria, un problema de forma que pueden resolver fácilmente en el momento de la revisión.

## A MODO DE CIERRE

El análisis de las dos clases de escritura desarrolladas en este trabajo de campo respalda la hipótesis de que, efectivamente, cuando se escribe para aprender historia se aprende a escribir.

A través de los intercambios sostenidos por lxs niñxs mientras planifican, elaboran el *texto tentativo* que van a escribir o releen y proponen modificar –o no– algún aspecto de lo ya escrito, es posible asomarse al proceso de escritura que van desplegando. Las intervenciones de las docentes al introducir las clases o al acercarse a los grupos –en particular a aquellos que experimentan dificultades para empezar o para continuar escribiendo– ponen en evidencia la decisión de enseñar a desarrollar ese proceso.

Al analizar las interacciones a la luz del interrogante planteado, fue posible explicitar algunos conocimientos acerca de la escritura que se ponen en juego al planificar o al textualizar: alumnxs y docentes se ocupan de la organización del texto, del orden en que se enuncian las ideas, de las cuestiones que es relevante incluir y las que pueden dejarse de lado, de los entrelazamientos de un subtema con el siguiente y de cómo marcarlos en el texto.



Las docentes incitan a planificar a quienes no lo hacen por sí mismos, a elaborar una introducción antes de internarse en el tema, a desplegar ideas que se han formulado en forma demasiado sintética o general. Señalan que esas ideas generales pueden anunciar lo que se desarrollará a continuación pero no son suficientes para que el lector comprenda el proceso que se relata. Dan pistas para ampliarlas y especificarlas recordando subtemas que se han trabajado y alentando a recurrir a los textos leídos así como a materiales existentes en el aula que fueron producidos durante el trabajo previo (la línea de tiempo, los esquemas o resúmenes colectivos que están a la vista o que lxs chicxs tienen en sus carpetas, etc.). Ayudan a ordenar las ideas cuando sus alumnxs no saben cómo hacerlo, sugieren en qué lugar de su texto pueden agregar un aspecto sobre el cual están conversando y subrayan que se puede agregar allí porque lo que van a añadir está relacionado con lo que ya habían escrito. En todos los casos, intervienen “desde dentro” de lo que sus alumnxs están pensando o escribiendo. Y también desde dentro de la situación histórica que se está estudiando.

Los conocimientos acerca del proceso de escritura no pueden separarse del texto específico que se está produciendo, no son indicaciones generales que puedan hacer abstracción del contenido acerca del cual se escribe y “aplicarse tal cual” al escribir sobre otro tema. Es por eso que, cada vez que se escribe, vuelven a plantearse como problemas a resolver, tal como les ocurre a lxs integrantes del primer grupito analizado.

En efecto, P., M. y E. pueden escribir con autonomía porque implícitamente saben que tienen que organizar el texto, hacer una introducción, encontrar formas de hacer progresar el tema, desarrollar las ideas e interrelacionarlas..., pero discuten acerca de cómo iniciar su escrito, se detienen en la elaboración de cada frase que van a escribir y sopesan diferentes posibilidades, conversan acerca de cómo expresar cada idea, realizan una y otra vez un vaivén entre el texto tentativo oral y su versión escrita. Anticipan luego la estructura de la parte siguiente del texto –cuando deciden referirse primero a las intenciones de los conquistadores y después a las resistencias–, pero plasmar por escrito esa anticipación requerirá muchos intercambios a lo largo de las dos clases, porque una cosa es saber cómo estructurar lo que falta y otra cosa es decidir exactamente qué se dirá y cómo desplegarlo en el papel.

Cada situación de escritura es una oportunidad para construir nuevos conocimientos acerca del proceso de escritura, así como para movilizar lo que ya se sabe y reconstruirlo al ponerlo en acción frente a un nuevo tema, desde una perspectiva aún no explorada, para responder a un interrogante que aún no se había planteado. Por eso es imprescindible hacer vivir la práctica de la escritura en el aula.

Las docentes incorporan a sus alumnxs a la práctica social de la escritura interviniendo intensamente: operan como lectoras críticas de lo que lxs niñxs van produciendo, como escritoras que ayudan a producir los textos, como maestras que enseñan a escribir.

En estas clases, está claro que la acción didáctica es *conjunta* –aunque, por supuesto, se conserva la asimetría entre docentes y alumnxs en relación con el



saber-. Maestras y niñxs *actúan juntxs* y, por lo tanto, la acción de las primeras sería incomprendible si no se tomara en cuenta simultáneamente la acción de lxs alumnxs y viceversa. (Sensevy y Mercier, 2007). La co-operación tiene lugar de diferentes maneras según los grupos y los momentos de la producción: las intervenciones docentes se engarzan con lo que lxs alumnxs pueden hacer por sí mismos y ofrecen apoyo para aquello que no es observable para lxs niñxs o que aún no resuelven con autonomía.

Entre los conocimientos específicos que circulan en la clase, el análisis puso el foco en la selección del léxico, la preocupación por evitar ambigüedades, la inclusión de signos de puntuación y la intención de evitar repeticiones innecesarias. Es relevante subrayar que, tal como lo indican los subtítulos anteriores, estos conocimientos se ponen en acción en estrecha relación con el contenido acerca del cual se está escribiendo: se eligen las palabras con la intención de precisar los conceptos; para evitar la ambigüedad, se reflexiona sobre la situación histórica; la puntuación está estrechamente conectada con la relación entre las ideas y con la inclusión de otras voces en el propio texto. Se apela a recursos cohesivos para resolver problemas vinculados con la interpretación del tema en estudio y –por supuesto– con la coherencia del texto que se está escribiendo. Salvo en el último caso reseñado, en el cual se evita una repetición que no afectaría el sentido del texto, distinguir forma y contenido estaría fuera de lugar.

Todos los conocimientos acerca de la escritura que se pusieron en juego en estas clases pudieron ser enseñados, reconstruidos o aprendidos porque docentes y alumnxs compartieron prácticas de producción textual y porque se subrayó la posición de lxs niñxs como autores. Además del énfasis puesto desde el comienzo en que asumieran la autoría, la docente volvió a ponerla en primer plano al enmarcar la revisión final, y lo hizo de un modo que, una vez más, involucró fuertemente a sus alumnxs: “[...] Relean estos textos que escribieron y traten de pensar *si lo que escribieron los representa*, si les gusta, si les parece que se entiende...”. Legitimar la perspectiva de lxs alumnxs como autores es –lo señala Cariou (2012)– condición necesaria para que puedan organizar su texto desde un punto de vista propio, para que movilicen los conocimientos que ya tienen, para que se impliquen personalmente en lo que escriben, para que construyan nuevos saberes y avancen en el aprendizaje como sujetos escritores.

Subrayemos por último –trayendo también aquí palabras de Bucheton (2014)– que “los saberes se construyen *en y por* la escritura, la escritura es a la vez huella y palanca de los aprendizajes” (p. 17). Por lo tanto –sostiene la autora– no puede aceptarse que exista por un lado la enseñanza de la lectura y la escritura como dominio reservado al área de Lengua y, por otro lado, una enseñanza de las disciplinas donde la escritura solo interviene en el momento de las evaluaciones finales.

Finalmente, es imprescindible considerar las condiciones en que tuvo lugar la realización en clase aquí analizada. Entre ellas, está en primer plano el trabajo compartido entre docentes. Compartir la enseñanza no solo dentro del aula sino también fuera de ella –para pensar y debatir, para estudiar y planificar, para analizar las clases y re-planificar– es una condición esencial porque permite apoyar



a lxs chicxs durante el proceso de producción e intervenir desde dentro de lo que están pensando y escribiendo.<sup>22</sup>

Nuestros resultados muestran que lxs alumnxs aprenden a escribir cuando escriben para aprender historia, pero para generalizar esta conclusión habría que generalizar las condiciones que la hacen posible. Promover y extender progresivamente el trabajo compartido entre docentes –al menos en aquellas situaciones didácticas que así lo requieren– contribuiría a enriquecer la enseñanza y favorecería el aprendizaje de todxs.

## REFERENCIAS

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 26 (3), 22-31. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26\\_03\\_Aisenberg.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf/view)
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenido y aprendizajes. En I. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 63-98). Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura* (año 29), (3), 24-42. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29\\_03\\_Aisenberg.pdf/view?searchterm=aisenberg](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Aisenberg.pdf/view?searchterm=aisenberg)
- Aisenberg, B., Lerner, D., Azparren, M., Conde, J. M., Finocchietto, L., Larramendy, A., Lewkowicz, M., Murujosa, A. y Torres, M. (2020). La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica. *Cuadernos del IICE*, (4) (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires). <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-ind%ADgena-la-conquista-esp%ADola-como-tema-de-ense%ADanza>
- Aisenberg, B., Larramendy, L., Azurmendy, E., Finocchietto, L., Lewkowicz, M., Muñiz, M., Pica, M. y Vázquez, G. (2020). Enseñar sobre resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquíes. Una propuesta de contenidos y fuentes primarias. *Reseñas de la enseñanza de la Historia. APEHUN*, 18, 17-43. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3138/pdf>
- Bautier, É. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*, (15), M. Dabène y G. Ducancel (coords.). *INRP. Didactiques des disciplines*. [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1997\\_num\\_15\\_1\\_2208](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2208)
- Bautier, E. y Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. París: Presses Universitaires de France.

22. Lo hemos mostrado en el caso de la lectura en trabajos anteriores realizados con grupos muy numerosos (Lerner et al., 2018).



- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.
- Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. Préambule [Documento de internet]. Retz, p. 1. <https://www.grainesdelivres.fr/wp-content/uploads/sites/32/2016/08/Refonder-1%E2%80%99enseignement-de-1%E2%80%99-C3%A9criture.pdf>
- Camps, A. (coord.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., Guash, O., Milian, M. y Ribas, T. (2000). Actividades metalingüísticas: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Chabanne, J.-C. y Bucheton, D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. En Bucheton, D. (dir.) y J.-C. Chabanne, *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. París: Delagrave.
- Crinon, J. (2018). *Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes? Écrire et Rédiger. Conférence de Consensus*. [Documento institucional]. Lyon: CNESCO-IFÉ. ENS. de Lyon. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits\\_note\\_Crinon.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Crinon.pdf)
- Duras, M. (1994). *Escribir*. México: Tusquets Editores.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, (1). *Los procesos de lectura y escritura. Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida*.
- García Debanc, C. y Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, (26), 293-315. [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2002\\_num\\_26\\_1\\_2409](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2409)
- Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture*. París: Armand Colin.
- Joubaire, C. (marzo 2018). (Re)écrire à l'école, pour penser et apprendre. *Dossier de Veille del Instituto Francés de la Educación (IFÉ)*, (123). <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/123-mars-2018.pdf>
- Lahire, B. (1993). *Cultures écrites et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lerner, D. et al. (2018): *Leer para aprender historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria-SUTEBA. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/herramientas/leer-para-aprender-historia-detail>
- Lerner, D., Larramendy, A. y Benchimol, K (2010). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura* (pp. 41-86). Río Cuarto: UniRío Editora-UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. [http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro\\_jornadas\\_unesco\\_unrc\\_2010.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf)



- Lerner, D., Larramendy, A. y Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, 16, 106-113. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion16a06>
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia* (pp. 270-276). Madrid: Cátedra.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF éditeur.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *PRATIQUES* (Metz, Francia), (131/132). [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2006\\_num\\_131\\_1\\_2124](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2006_num_131_1_2124)
- Roseblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto*, (1). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Sadovsky, P., Lerner, D. et al. (2006). *Qué se enseña y qué se aprende en la Ciudad de Buenos Aires. Informe final* [Documento institucional]. Buenos Aires: CINDE. [https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/inv\\_concluidas.php](https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/inv_concluidas.php)
- Sensevy, G. y Mercier, A. (dirs.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. <https://journals.openedition.org/rfp/906>

Recepción: 04/04/2023

Aceptación: 23/05/2023