



LA ESCRITURA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LA HISTORIA. APORTES PARA EL ESTUDIO DE LA FUNCIÓN EPISTÉMICA DE LA ESCRITURA

Larramendy, Alina

Facultad de Filosofía y Letras Departamento de Ciencias de la Educación e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA) - Departamento de Ciencias Sociales (UNIPE)

alarramendy@gmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta un proyecto de investigación que se enmarca en una línea de investigaciones situada en un espacio de confluencia entre diferentes Didácticas Específicas articuladas en torno de un problema común: la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de contenidos escolares de Ciencias Sociales. Entre sus resultados, estas investigaciones nos han permitido recortar un problema didáctico central: la distancia entre los conocimientos históricos construidos por los alumnos en interacción con los textos y sus producciones escritas. Más específicamente, existe una relación compleja entre lo que los alumnos saben y lo que escriben, entre los conocimientos que circulan en la clase –inclusive cuando los chicos discuten y deciden qué y cómo escribir en el espacio del pequeño grupo- y lo efectivamente escrito. La investigación enfoca este problema mediante un abordaje centrado en las perspectivas de los alumnos sobre sus producciones escritas. Se propone explorar cómo los niños “piensan” sus escrituras, atendiendo tanto a los contenidos “cristalizados” en la producción como al proceso productivo. Apunta a caracterizar las diversas lógicas y tensiones que atraviesan la escritura en el contexto escolar a la luz de la interpretación que los alumnos realizan de sus escritos en una instancia de entrevista basada en la relectura y el diálogo con el investigador sobre la propia producción. Presentamos, en esta oportunidad, avances relativos a la caracterización de este problema tomando en consideración desarrollos teóricos sobre el tema y análisis de material empírico de la investigación en curso.

Palabras clave: escribir - aprender historia; perspectivas alumnos; función epistémica; investigación didáctica.

Introducción

Esta ponencia presenta avances conceptuales en el contexto de un proyecto de investigación sobre las perspectivas de los alumnos respecto de sus producciones escritas en el contexto de

una propuesta de enseñanza y aprendizaje de contenidos históricos¹. El proyecto se enmarca en una línea de investigación más amplia situada en un espacio de confluencia entre diferentes Didácticas Específicas articuladas en torno de un problema común: la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de contenidos escolares de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2011).

La relevancia de esta línea de investigación inter-didácticas se fundamenta en el reconocimiento de un problema educativo de singular importancia en la trayectoria de los alumnos y sus posibilidades de sostener su continuidad en el sistema educativo: las dificultades en la lectura de textos vinculada con el aprendizaje de contenidos específicos y la complejidad de dar cuenta de lo aprendido por escrito. La investigación se propone producir conocimiento didáctico sobre estos problemas para contribuir a la aproximación de los alumnos a contenidos históricos, en tanto la lectura y la producción escrita son herramientas indispensables para aprender. Constituyen, a la vez, objetos de enseñanza ya que, lejos de tratarse de habilidades generales, aprendidas de una vez y para siempre, la lectura y la escritura se entraman fuertemente con los contenidos específicos (Aisenberg, 2005; Lerner, Aisenberg y Espinosa, 2009 y 2011).

Antecedentes

La investigación que da marco al proyecto que se presenta en esta oportunidad estudia, desde el año 2000, la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales bajo la dirección de Delia Lerner y co-dirección de Beatriz Aisenberg². Con un foco inicial en la lectura, la investigación se aboca –actualmente- al estudio del funcionamiento de situaciones didácticas de escritura en el marco de secuencias específicamente diseñadas para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos a través de la lectura y la escritura. Más allá de su diferenciación como focos de indagación, es preciso aclarar que entendemos a la escritura como contracara de la lectura orientada al aprendizaje, como parte misma del proceso de leer para aprender. Asimismo, la lectura –de los textos fuente y del propio texto en elaboración- es parte indispensable de los procesos de escritura que los alumnos desarrollan en contextos de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos.

Escritura y lectura son inseparables cuando de aprender a leer se trata. Durante la lectura, es habitual tomar apuntes, fichar, anotar ideas e interrogantes en los márgenes de un texto. Al resumir, así como al elaborar una producción propia después de haber leído diferentes materiales sobre un tema, lectura y escritura se entrelazan tan estrechamente que es difícil distinguirlas: parecen fundirse en una misma actividad, orientada hacia la comprensión y el aprendizaje. (Aisenberg y Lerner, 2008).

En el mismo sentido, Ferreiro (2002) señala que cuando pensamos en las actividades que efectivamente hacemos *con los textos, alrededor de los textos, teniendo en cuenta los textos y a propósito de los textos* (textos ya producidos o en proceso de construcción) veremos que esas actividades constituyen, en la mayoría de los casos, interfases entre leer y escribir; veremos que se pasa de hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer circulando por la lengua escrita de manera natural.³ Para Teberosky (1995), el proceso de elaboración de un texto implica una mezcla de producción y re-producción, de citación y de actividad inter-textual y, en general, de lengua y metalengua, de texto y de interpretación o juicio sobre el texto. La autora plantea que la producción escrita supone la anulación de la distancia entre lectura y escritura: “como el corpus de motivos y géneros se suele repetir, la escritura es lectura de otra escritura” (Teberosky, 1995, p. 29).

El objetivo general del proyecto de investigación que desarrollamos en la actualidad es contribuir a la definición de condiciones didácticas que promuevan la re-construcción de conocimiento histórico por parte de todos los alumnos en situaciones de escritura en las cuales la escritura misma es objeto de enseñanza, además de herramienta de aprendizaje. Entre ellas, se propone caracterizar tipos o modalidades de intervención docente que, en las diferentes instancias del proceso de escritura, puedan favorecer la reelaboración de conocimientos producidos en el marco de un proyecto de enseñanza centrado, fundamentalmente, en el trabajo de interpretación de diferentes textos sobre la dominación española y la resistencia indígena a la conquista de América.

Entre sus resultados, la investigación ha avanzado en la conceptualización de condiciones de las situaciones de escritura tales como la co-construcción de la consigna de escritura (Aisenberg y Lerner, 2008); la necesaria articulación entre forma y contenido en las intervenciones docentes así como la importancia de la sintonía en la comunicación con los alumnos en las indicaciones respecto de su escritura (Aisenberg y Lerner, 2008; la constitución de las parejas o pequeños grupos de trabajo como variable didáctica (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010). Se han caracterizado, por otra parte, los procesos de escritura y las producciones escritas de los alumnos: las interacciones entre pares durante la escritura colaborativa; las relaciones entre la elaboración del texto tentativo (Camps, 2000) y el texto finalmente escrito; las enmiendas y modificaciones producidas en los textos y su relación con la construcción de conocimiento (Torres y Larramendy, 2010; Cohen y Larramendy, 2011); así como la complejidad de la escritura en el contexto escolar, la

diversidad de lógicas que la atraviesan (Torres y Larramendy, 2010) y las tensiones que la constituyen (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Lerner, Larramendy y Cohen, 2012).

Los resultados de la investigación nos han permitido también encontrar indicadores claros de la potencialidad epistémica de la escritura en el ámbito escolar (Aisenberg y Lerner, 2008; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010, Torres y Larramendy, 2010; Cohen y Larramendy, 2010). Las escrituras de los alumnos y el análisis de sus procesos de composición escrita dan cuenta de sus avances en la apropiación de los contenidos de enseñanza en el espacio de producción escrita que se despliega en ciertas condiciones didácticas. Son progresos que implican, por un lado, la sistematización del conocimiento producido en instancias de lectura y discusión sobre los textos así como su reelaboración, su re-construcción en una versión de los contenidos aprendidos que da cuenta de una nueva aproximación a los contenidos enseñados. Por el otro, se trata de ajustes o avances en la interpretación de aspectos de lo leído que se producen en la vuelta a los textos a partir de los problemas que plantea la escritura.

En contrapartida, la investigación nos ha permitido recortar un problema didáctico central en la escritura para aprender: la distancia entre los conocimientos construidos por los alumnos en las diferentes instancias de interacción con los textos y discusión colectiva en torno a lo leído y sus producciones escritas. Más aún, la distancia entre los conocimientos que circulan en la planificación de la escritura entre pares, la elaboración del texto tentativo (Camps, 2000) y el texto escrito. En otras palabras, existe una relación indirecta y compleja, entre lo que los alumnos saben y lo que escriben, entre los conocimientos producidos en el marco de la lectura y lo efectivamente escrito (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Cohen y Larramendy, 2011; Torres y Larramendy, 2010).

Retomando ambas cuestiones, la distancia entre *lo que se sabe* y *lo que se escribe* comprende dos dimensiones. Una da cuenta de la función epistémica de la escritura como instancia de transformación del conocimiento (Bereither y Scardamalia, 1992). Es una distancia que implica un progreso en el proceso de aproximaciones sucesivas de los alumnos a los contenidos de enseñanza. La otra nos pone frente a la complejidad de la escritura y sus efectos sobre lo escrito: lo que no llega al papel, lo que se decide no incluir, lo que no se logra incluir o se resuelve de manera poco satisfactoria a pesar de los intentos, lo que *oculta* la escritura (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010). Esta dimensión de la distancia parece dar lugar a una versión empobrecida de saberes que se deslucen en la escritura.

Problema de investigación.

El proyecto de investigación que presentamos en esta oportunidad enfoca el problema didáctico recién descrito como objeto de estudio mediante un abordaje centrado en el estudio de las perspectivas de los alumnos sobre sus propias escrituras. Es decir, partiendo de la distancia entre lo que los alumnos saben y lo que escriben, la investigación se propone explorar cómo los niños *piensan*⁴ sus escrituras una vez producidas, atendiendo tanto a los contenidos *cristalizados* en la producción como al proceso productivo. Apunta a recuperar la perspectiva de los alumnos-autores acerca de las diversas lógicas y tensiones que atraviesan la producción escrita en el aula, en general, y de la escritura para dar cuenta de lo aprendido, en particular (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Torres, M. y Larramendy, A. 2010).

El objetivo general de la investigación es avanzar en la caracterización de las escrituras de los alumnos tanto desde el punto de vista de los contenidos plasmados sobre el papel y su relación con los contenidos que circularon oralmente en la clase, como del proceso de escritura colaborativa a la luz de la interpretación que ellos mismos realizan de ambos aspectos en una instancia de relectura y diálogo sobre la propia producción.

La idea de estudiar la perspectiva de los alumnos respecto de su producción tiene su origen en la consideración de una premisa fundamental de los estudios de Emilia Ferreiro acerca de las producciones escritas infantiles. Para Ferreiro (1994, 1999) el dato de investigación está constituido tanto por lo escrito como por la interpretación de lo escrito por parte de su autor, además de la consideración de las características y condiciones en que se desarrolla el proceso productivo. La autora plantea que no podemos comprender las escrituras de los niños sólo a partir de aquello que quedó en el papel, sino que debemos explorar las intenciones desde las cuales fueron producidas, los sentidos que los niños asignan a lo escrito y las condiciones en que se realizaron.

El dato que manejamos no es la hoja producida por un chico (...). El dato es: la intención; el proceso mismo de producción; el producto terminado (cuando el productor dice que se acabó, que ya está) y la interpretación que resulta una vez que el producto está terminado según su punto de vista. (Ferreiro, 1999).

A partir de la importancia de esta cuestión en el estudio de las producciones escritas, consideramos la posibilidad y la relevancia de realizar entrevistas con sus autores y, de allí, la construcción del objeto de estudio del presente proyecto en torno de la exploración de las perspectivas de los alumnos respecto de lo escrito en una instancia específica de relectura y diálogo sobre la misma.

El problema de investigación se vincula con dos cuestiones relevantes. Por un lado, con la compleja relación entre lo que se sabe y lo que se escribe enunciada anteriormente. Por el

otro, se vincula con la importancia de la escritura en el proceso de construcción de conocimiento, es decir, su función epistémica (Goody, 1977; Vigostky, 1979; Olson, 1998), su potencialidad para la transformación del conocimiento que es objeto de la escritura (Bereither y Scardamalia, 1992). En este sentido, conocer las perspectivas de los alumnos sobre sus procesos de escritura y los contenidos históricos plasmados en sus producciones escritas pretende aportar elementos para conocer alcances, límites y peculiaridades de la función epistémica de la escritura en situaciones escolares de producción escrita.

A partir de la exploración de las perspectivas de los alumnos sobre su escritura, nuestra investigación pretende contribuir a:

- Obtener interpretaciones más complejas de las producciones escritas de los alumnos mediante el acceso a aspectos de la escritura que quedan “encriptados” en el producto final.
- Recuperar su punto de vista sobre las diferentes lógicas y tensiones que atraviesan la producción escrita para dar cuenta de lo aprendido y sus impactos en el proceso de escritura y las producciones escritas.
- Avanzar en la caracterización de los procesos de escritura en contextos escolares de enseñanza y aprendizaje de contenidos históricos, de las producciones de los alumnos para dar cuenta de lo aprendido y el tipo de reelaboración del conocimiento producido en la escritura.

Esos resultados posibles pretenden, por un lado, ser contribuciones para el campo de la enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia. Por el otro, para la investigación-marco de este proyecto, en tanto se espera que los conocimientos producidos constituyan insumos relevantes para la conceptualización de condiciones didácticas que permitan potenciar la función epistémica de la escritura en situaciones escolares de escribir para aprender.

El estudio de la escritura en el aprendizaje escolar de la Historia. Aportes conceptuales sobre la función epistémica de la escritura

Abordar el estudio de la escritura en el aprendizaje escolar de la Historia requiere un marco que articule aportes conceptuales de diferentes disciplinas que contribuyan a conocer sus aspectos didácticos, pedagógicos, disciplinares, epistemológicos –de la Historia como disciplina escolar y de la epistemología de la Historia-, psicológicos, lingüísticos. En esta ponencia recortamos un aspecto puntual: los estudios relativos a la función epistémica de la escritura. Estos aportes provienen, también, de diferentes marcos disciplinares porque los

efectos profundos de la escritura en las sociedades y en los sujetos han dado lugar a estudios históricos, antropológicos, lingüísticos, psicológicos, pedagógicos, didácticos.

La concepción de la escritura como herramienta de aprendizaje es central en nuestra investigación. Asimismo, la dimensión cognitiva o epistémica de la escritura (Goody, 1977; Vigotsky, 1979 y Olson, 1998) es constitutiva de la definición de esta actividad. En este sentido, Teberosky (1995) sostiene que hay consenso entre los estudiosos en considerar a la escritura como un *artefacto intelectual*, es decir, como una herramienta que interviene no sólo en la expresión del conocimiento sino en la construcción de saberes.

Desde un enfoque antropológico, Goody sostiene que las funciones específicas que la escritura tenía en sus orígenes se extendieron paulatinamente a los diversos dominios de la vida en sociedad y que sus efectos afectan a todo tipo de actividad humana. Según el autor, la importancia de la escritura radica en que crea un nuevo medio de comunicación entre los hombres que suministra un correlato material al lenguaje, un conjunto de signos visibles que, como tal, objetiva y preserva lo que la gente dice y piensa.

“Para Goody, la escritura es una tecnología del intelecto que favorece la rumiación constructiva. Considera como una propiedad esencial de la escritura la posibilidad que ofrece de comunicarse no con otras personas sino consigo mismo: un registro duradero permite tanto releer como consignar los propios pensamientos y anotaciones acerca de lo que ya se ha escrito. De este modo, es posible revisar y reorganizar el propio trabajo, reclasificar lo que ya se ha clasificado, rectificar el orden de las palabras, de las frases y de los párrafos...” (1986, citado por Y. Reuter, 2006).

“Permite así un distanciamiento del propio discurso, que da lugar a sucesivas reorganizaciones de lo que está plasmado en el papel. El lazo entre elaboración del conocimiento y escritura es entonces indisoluble y recíproco” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010)

En el mismo sentido, Teberosky (1995) afirma que la materialidad de la escritura separa no sólo al emisor del receptor sino también al emisor respecto de su propio mensaje. En tanto objeto material, la obra escrita queda emancipada de quien la produjo. La materialización de la escritura instaaura así la posibilidad de distanciamiento, de extrañamiento entre el productor y el producto.

Cuando el mensaje no sólo es un medio para determinado fin sino que asume la calidad de un objeto, cuando los usuarios no sólo interpretan o repiten el mensaje sino que también lo producen o lo contemplan, entonces el escribir asume nuevas funciones. Estas funciones no son funciones hacia afuera, hacia el mundo⁵, sino hacia adentro: el escribir y lo escrito mejoran y el productor

de dichas escrituras se ve afectado por sus propios productos. (Teberosky, 1995, p.27).

La materialidad de la escritura, plantea la autora, tiene efectos importantes sobre las condiciones de producción y sobre el producto del escribir entre los que podemos mencionar: las producciones escritas tienen borradores (en lo oral es imposible porque no se puede separar la enunciación del enunciado, excepto mediante una grabación); la posibilidad de borradores permite la planificación; permite también la vuelta al texto para continuar el proceso de elaboración; esta vuelta implica una actividad inter-textual de producción y reproducción, interpretación y juicio sobre el propio texto que anula la distancia entre lectura y escritura; estos procesos implican el desdoblamiento del autor en sus posiciones de productor y evaluador del propio texto. Teberosky (1995) concluye este análisis afirmando que:

...una actividad que permite la planificación, la citación, la reflexión, el desdoblamiento y la repetición debe tener como consecuencia la búsqueda de la eficacia total y la perfección. Dice Augusto Monterroso (1987): “Uno es dos: el escritor que escribe (que puede ser malo) y el escritor que corrige (que debe ser bueno. A veces los dos se hacen uno”. (p. 29).

A veces... La potencialidad epistémica de la escritura como actividad intelectual no se materializa per se en cualquier práctica de escritura. En el caso de las prácticas escolares de producción escrita, podemos afirmar que “no hay una relación automática ni necesaria entre la escritura y la posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento: para que la escritura se constituya realmente en una herramienta para avanzar en su elaboración, es necesario generar ciertas condiciones didácticas.” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010).

Desde otro ángulo, Olson (1998) analiza la dimensión epistémica de la escritura en relación con su impacto –en el devenir histórico y en la diversidad de culturas escritas- en nuestros modos de concebir e interpretar el habla, el mundo y nuestra mente. Afirma que nuestra deuda intelectual con la/s escritura/s⁶ es enorme porque nos proporciona/n un modelo y unas categorías que nos permiten pensar sobre aquello que representa/n. En este sentido, plantea que “la mente es, en parte, un artefacto cultural, un conjunto de conceptos formado y modelado en el contacto con los productos de las actividades letradas. (...) La invención de estos artefactos puso un sello imborrable en la historia de la cultura; aprender a enfrentarlos pone un sello imborrable en la cognición humana” (Olson, 1998. p. 310).

Partiendo del análisis de la distinción entre habla y escritura y de sus interrelaciones en el marco de la historia de los sistemas de escritura (así como de los procesos psicolingüísticos de los sujetos), Olson caracteriza lo que la escritura representa y lo que no. Considera que:

si bien la escritura proporciona un modelo razonable de lo que el hablante dice [acto ilocutionario], no provee un modelo de lo que el hablante quiere decir, o más precisamente, cómo el hablante o el autor pretenden que sea tomado el enunciado. No representa bien lo que se conoce como fuerza ilocutionaria. Los sistemas de escritura, por representar lo primero, nos han dejado bastante ciegos respecto de lo último.” (Olson, 1998. p. 113).

Sostiene, además, que todo lo que la escritura representa se vuelve objeto del conocimiento o de la conciencia para la persona que conoce esa escritura y que el modelo que proporciona la escritura tiende a considerarse como un modelo completo de lo que se dice. En contrapartida, los aspectos del significado que la escritura no representa son difíciles de hacer conscientes. En este sentido, considera que la escritura nos revela tanto como nos oculta aspectos constitutivos del enunciado.

Ahora bien, Olson plantea que son estas limitaciones de los sistemas de escritura las que permitieron el desarrollo de sus méritos y dieron origen a las revoluciones conceptuales asociadas a la cultura escrita. Especificar la fuerza ilocutionaria de un enunciado, recuperar las intenciones del autor y compensar lo *que se pierde* en la emisión sobre el papel es un problema crucial de la escritura. Los esfuerzos por resolverlo dieron por resultado la invención de nuevos recursos que permitieron hacer frente a lo no representado, es decir, permitieron asignar racional y metodológicamente interpretaciones a los textos para controlar el modo en que el lector debe interpretarlos. El lector de la prosa moderna, resultado de esta invención, se encuentra “asistido por el escritor, quien utiliza un nuevo espectro de términos que designan los actos de habla y las modalidades epistémicas⁷, y que indican explícitamente cómo pretende el escritor que sea interpretado el contenido de sus enunciados”⁸ (Olson, 1998, p. 134).

Los problemas que entraña la representación explícita de la fuerza de un enunciado fueron tan significativos como los entrañados por la invención del alfabeto para representar la forma verbal. En ambos casos, la escritura es, en gran medida, la invención de dispositivos comunicativos que pueden considerarse representaciones explícitas de aspectos de la lengua que, en el habla, se expresan de manera no léxica. Por ende, son dispositivos que vuelven conscientes esos aspectos de la estructura lingüística y del significado (...) y los transforman en objetos de reflexión. Esto hace posible lo que puede considerarse pensamiento y discurso letrado⁹ (Olson, 1998: 134-135).

Parece no haber dudas sobre el hecho de que la escritura desempeñó un papel crítico en la producción del cambio de un pensamiento acerca de las cosas a un pensamiento acerca de las representaciones de esas cosas, es decir, un pensamiento de pensamiento. Nuestra moderna concepción del mundo y nuestra moderna concepción de nosotros mismos son, podríamos decir, el producto de una invención del mundo sobre el papel (Olson, 1998: 308-310)¹⁰

Desde una perspectiva psicológica, Bereither y Scardamalia (1992) analizan la dimensión cognitiva de la escritura en relación con los procesos de composición escrita. Postulan dos modelos de composición a los que denominan *Decir el conocimiento* –característico de los procesos inmaduros- y *Transformar el conocimiento* –propio de los procesos maduros. Para los autores, la principal diferencia entre los modelos está la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición.

Numerosos escritores experimentados aseguran que su conocimiento de los que están intentando escribir crece y cambia durante el proceso de composición (Lowenthal, 1980; Murray, 1978; Odell, 1980). Estos efectos sobre la comprensión no son propiedades universales del proceso de composición, sino el resultado de ciertos procedimientos complejos de solución de problemas presentes en un modo de composición y ausentes en el otro. (Bereither y Scardamalia, 1992, p. 44).

Los autores conciben que los problemas a resolver en la escritura remiten a dos clases de *espacios-problema*: el de contenido y el retórico. En el espacio del contenido, el escritor aborda problemas relativos a la expresión de sus ideas y sus posibles modificaciones. En el espacio retórico, se ocupa de los objetivos discursivos y de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector. Bereither y Scardamalia plantean que la transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido pero que para que ésta tenga lugar debe haber una interacción dialéctica entre ambos espacios-problema. En esta interacción, atribuyen la transformación del conocimiento al efecto que tienen los problemas generados en el espacio retórico sobre la búsqueda de soluciones en el espacio del contenido. Asumir como problema las posibles reacciones del lector, conduce al escritor a un proceso recursivo de composición escrita orientado al logro de sus objetivos discursivos. De este tipo de proceso de escritura da cuenta el modelo *Transformar el conocimiento*.¹¹

Resulta interesante advertir los puntos de contacto entre el planteo de estos autores y el de Olson en relación con el papel que otorgan a los esfuerzos del escritor por controlar las posibles reacciones del lector en el despliegue de la función epistémica de la escritura (los problemas del espacio retórico en interacción con el espacio de contenido, según Bereither y Scardamalia; la creación de dispositivos comunicativos para asistir al lector en la

recuperación de la fuerza ilocutionaria del enunciado, para Olson). Por otra parte, ambos planteos consideran estas cuestiones desde el análisis de las diferencias entre oralidad y escritura. En este sentido, Bereither y Scardamalia (1992) consideran que:

...el gran problema con el que se encuentran los escritores novatos es el de convertir el sistema de producción del lenguaje que han desarrollado para la conversación (...) en un sistema capaz de funcionar autónomamente. Esta transformación implica, encontrar caminos para sostener el discurso más allá del patrón alternante de conversación (...) y desarrollar esquemas que garanticen su adecuación, coherencia e integridad en ausencia de una audiencia que responda. (p. 50).

Hasta aquí hemos caracterizado la dimensión cognitiva de la escritura a partir de aportes conceptuales provenientes de diferentes marcos disciplinares. Hemos elegido presentar este aspecto puntual de nuestro marco referencial porque nos permite fundamentar nuestra concepción de la escritura como herramienta de aprendizaje. Seguiremos investigando para avanzar en la definición de condiciones didácticas que promuevan la potencialidad epistémica de la escritura en el aprendizaje escolar de la Historia.

Referencias

Aisenberg, Beatriz (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. Revista Clío & Asociados, publicación conjunta de la Universidad Nacional del Litoral y de la Universidad Nacional de La Plata. (Volumen 16).

Aisenberg, B. y Lerner, D. (septiembre de 2008). Escribir para aprender Historia. Lectura y Vida., (Año 29 N° 3).

Aisenberg, B. (setiembre de 2005, a). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires. Argentina. (Año 26, N° 3), pp. 22-31.

Aisenberg, B. (2005, b). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. Revista Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Editorial Grao. Barcelona. (N° 43) pp. 94-104.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje. Barcelona (N° 58), pp. 43-64.

Camps, A., Guash, O., Millian, M., Ribas, T., (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.

Cohen, Liliana y Alina Larramendy (Agosto de 2011) El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido, en *Reseñas de enseñanza de la historia*. A.P.E.H.U.N. ISSN N° 1668-8864. (N° 9). 167-204.

Ferreiro, Emilia (2003). Los niños piensan sobre la escritura. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Ferreiro, Emilia (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. Serie de cuadernos Lecturas sobre lecturas. México. CONACULTA, pp. 31-37.

Ferreiro, Emilia (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldín y Rosa María Torres. Fondo de Cultura Económica. México: 1999.

Ferreiro, Emilia (1994): Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. Séptima edición.

Goody, Jack (1986) : La logique de l'écriture. Armand Colin, Paris.

Goody, Jack (comp.) (1996) : Cultura escrita en sociedades tradicionales. Barcelona : GEDISA.

Lerner, Delia, Alina Larramendy y Karina Benchimol (2012). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En: Alicia Vázquez, María del Carmen Novo, Ivone Jacob y Luisa Pelliza (comps), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. 2010. ISBN 978-987-688-007-7

Disponible en: http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Lerner, Delia, Alina Larramendy y Liliana Cohen (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica. Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada, (N° 16), pp. 106-113. La revista cuenta con el aval de los Departamentos de Historia de UNL, UNLP y UBA. Santa Fe, La Plata, Argentina. ISSN: 0328-820X

Lerner, Delia, Beatriz Aisenberg y Ana M. Espinoza (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. Anuario del IICE, FFyL, UBA.

Lerner, Delia, Beatriz Aisenberg y Ana Espinoza (2009). La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. En José Antonio Castorina y Victoria Orce (coords.), Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 1ª ed. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2009. CD-ROM.

Olson, David (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona, Gedisa. Colección LEA, Lectura-Escritura-Alfabetización.

Perelman, Flora (2008). El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos. Buenos Aires. Miño y Dávila. Colección Nuevos enfoques en educación.

Teberosky, A. (1995). ¿Para qué aprender a escribir? En: Teberosky, A. y Tolchinsky, L.: *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires. Santillana. Capítulo 2.

Torres, Mirta y Alina Larramendy (Octubre de 2010). Ler e escrever para aprender historia. Análise do processo de escrita de um pequeno grupo de alunas da 7ª série do ensino fundamental, en Projeto, (Vol. 10, N° 12), pp. 28-36. Porto Alegre, Brasil. ISSN: 1516-6910.

Notas:

¹ Se trata del proyecto de investigación para el trabajo de tesis que la autora de la ponencia desarrolla bajo la dirección de la Dra. Beatriz Aisenberg en el marco de la Maestría en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

² UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Ciencia y Técnica, Programación científica 2011-2014, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Proyecto UBACyT 20020100100593: *“La escritura y la lectura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales.”* Directora: Delia Lerner, codirectora: Beatriz Aisenberg. El proyecto citado es continuación de sucesivas investigaciones desarrolladas por este equipo e iniciadas en 2000. El sub-equipo de Ciencias Sociales, en el cual se inscribe el proyecto de quien suscribe el presente abstract, está coordinado por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner. El sub-equipo de Ciencias Naturales, es coordinado por Ana Espinoza.

³ El resaltado es de la autora.

⁴ Tomo esta expresión de Emilia Ferreiro (2003): Los niños piensan sobre la escritura. CD. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.

⁵ Entre las funciones “hacia afuera”, Teberosky (1995: 26) menciona las funciones de registro o función mnemónica, de regulación y control social y de comunicación a distancia que operan sobre diferentes dominios:

desde la transacción comercial, la escritura conquistó a la tradición oral los dominios notarial, contractual, científico, del derecho, religioso y, finalmente, literario. Entre de las funciones “hacia adentro”, la autora señala la objetivación, la producción y la función estética.

⁶ El plural refiere a la diversidad de sistemas de escritura desarrollados a lo largo de la historia y a los cambios al interior de los sistemas que introducen nuevos efectos cognitivos. Así también, a la diversidad de culturas escritas.

⁷ Los nuevos dispositivos comunicativos -que explicitan y transforman en conceptos las actitudes respecto de lo que se dice-, son: descripciones verbales de la manera en la cual un enunciado fue emitido (con vacilación, con franqueza, con severidad...), los verbos de actos de habla (dijo, preguntó, afirmó, insistió...) y las modalidades epistémicas derivadas de la nominalización de estos verbos (afirmación, conjetura, hipótesis, implicación, suposición, inferencia...). “Son los elementos a partir de los cuales se ha construido la epistemología moderna.” (Febvre, 1942/1982: 355, citado en Olson, 1889: 132).

⁸ Para Olson (1998: 134-135), “Todo pensamiento entraña percepción, expectativas, inferencias, generalización, descripción y juicio. El pensamiento letrado es la representación consciente y la manipulación deliberada de estas actividades. Las suposiciones se formulan universalmente; el pensamiento letrado es el reconocimiento de una suposición *en tanto suposición*. Las inferencias se formulan universalmente; el pensamiento letrado es el reconocimiento de una inferencia *en tanto inferencia*, de una conclusión *en tanto conclusión*. Pero no es suficiente sólo con reconocer la fuerza de un enunciado. Igualmente importante es ver la relación entre enunciados. Suposiciones, inferencias y conclusiones son enunciados que difieren sólo en sus grados de compromiso con su verdad. (...) El pensamiento letrado entraña, pues, la comprensión del papel de la evidencia en la asignación de la fuerza ilocucionaria a proposiciones expresadas.”

⁹ Para Olson (1998: 134-135), “Todo pensamiento entraña percepción, expectativas, inferencias, generalización, descripción y juicio. El pensamiento letrado es la representación consciente y la manipulación deliberada de estas actividades. Las suposiciones se formulan universalmente; el pensamiento letrado es el reconocimiento de una suposición *en tanto suposición*. Las inferencias se formulan universalmente; el pensamiento letrado es el reconocimiento de una inferencia *en tanto inferencia*, de una conclusión *en tanto conclusión*. Pero no es suficiente sólo con reconocer la fuerza de un enunciado. Igualmente importante es ver la relación entre enunciados. Suposiciones, inferencias y conclusiones son enunciados que difieren sólo en sus grados de compromiso con su verdad. (...) El pensamiento letrado entraña, pues, la comprensión del papel de la evidencia en la asignación de la fuerza ilocucionaria a proposiciones expresadas.”

¹⁰ El resaltado es del autor.

¹¹ Los autores conciben al modelo “Decir el conocimiento” como un subproceso del anterior. En este modelo, el escritor sólo opera en el espacio del contenido. Los autores describen el proceso del siguiente modo: el escritor construye alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba y, a partir de la misma, localiza los identificadores del tópico y el género. Estos identificadores le permiten buscar en su memoria conceptos asociados mediante un proceso de “activación propagadora”. Los contenidos recuperados pasan directamente al texto o son rechazados y se recupera otro contenido. “Ese proceso pensar-decir, continúa hasta que se acabe la hoja o hasta que se agoten las ideas que vienen a la memoria” (Bereither y Scardamalia, 1992: 46) .