

Agosto 2021  
Vol. 8, No. 2

# *revie*

Revista de Investigación y Evaluación Educativa

e-ISSN: 2409-1553  
<https://revie.gob.do>

 **ideice**  
Instituto Dominicano de Evaluación e  
Investigación de la Calidad Educativa

## DESCRIPCIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice), es un órgano técnico del Ministerio de Educación de República Dominicana (Minerd) cuya misión es desarrollar procesos de evaluación e investigación, científicamente fundamentados, que aporten evidencias sobre la calidad educativa y fomenten la mejora continua del Sistema Educativo Dominicano.

Desde el 2014, el Ideice ha venido entregando semestralmente la Revista de Investigación y Evaluación Educativa (Revie), revista digital que cumple con el objetivo de divulgar los avances de las investigaciones realizadas por los expertos en el área de educación y que sirva de insumo para generar debates constructivos, que lleven a ideas y propuestas para la mejora del sistema educativo. Revie es interactiva y de libre acceso.

### EQUIPO EDITORIAL

#### Directora

Dra. Carmen Caraballo

#### Editor general

Dr. Julián Álvarez Acosta

#### Editora técnica

Ing. Dilcia D. Armesto Núñez

#### Secretaría

M.A. Annette Viola

#### Editores de sección

Ing. Lidia Moreta

Mtr. Francisco Javier Martínez Cruz

#### Consejo de redacción

Dr. Ernesto Colomo Magaña

Dra. Ivanovna Milqueya Cruz-Pichardo

Don Antonio Palacios Rodríguez

Dr. Juan Homaldo Veras Díaz

### CONSEJO TÉCNICO

#### Soporte de tecnología

Ing. Miguel Frías Méndez

#### Diseño y maquetación

Lic. Natasha Mercedes Arias

Lic. Yeimy Olivier Salcedo

### COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Julio Cabero Almenara

Dra. Carmen Llorente Cejudo

Dr. Héctor Valdés

Dra. Verónica Marín

Dr. Julio Ruiz Palmero

Dr. Juan Manuel Trujillo Torres

Dra. Consuelo Prado

Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo

Dra. Margarita Carmenate

Dra. Mu-Kien Sang Ben

Dra. Jeanette Chaljub Hasbun

Dr. Alfredo Antonio Gorrochotegui

Dra. Ana María Ortíz

Dr. Daniel Enrique Ariza Gómez

Dr. Daniel Vargas Peña

Dr. Enrique Sánchez Rivas

Dra. Gladys Milena Vargas Beltrán

Dra. Gloria Calvo

Dra. Inmaculada Aznar Díaz

Dr. José Leopoldo Artilles Gil

Dra. Josefina Vijil

Dra. Liliana Montenegro

Lic. Luis Enrique Rodríguez

Dr. Marcos J. Villamán

Dra. Marta J. Lafuente

Dra. Morella Alvarado

Dr. Pablo Mella

Lic. Patricia Carolina Matos Lluberés

M.A. Pavel Corniel

Dr. Ramón Leonardo Díaz

Mag. Renato Opertti

Dr. Rene Jorge Piedra de la Torre

Dr. Rodrigo Moreno Aponte

Dra. Aida Alexandra González Pons

Dra. Sandra Martínez Pérez

Dra. Sor Ana Julia Suriel Sánchez

Dra. Katusca Manzur Herra

Dr. Dustin Muñoz

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons  
Atribución-NoComercial-Sin-Derivar 4.0 Internacional.



# ÍNDICE

- 04** | **01. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA A TRAVÉS DE LAS TIC: EL PROYECTO AROSE**  
*DEVELOPMENT OF LINGUISTIC SKILLS USING ICT: AROSE PROJECT*  
Prendes-Espinosa, M. Paz • Sánchez-Vera, M. del Mar • De Jódar Bonilla, Óscar
- 25** | **02. LAS DIFERENCIAS AL APRENDER A ESCRIBIR EN DOS ESCENARIOS HISTÓRICOS: INICIOS DEL SIGLO XIX Y LA ACTUALIDAD**  
*THE DIFFERENCES IN LEARNING TO WRITE IN TWO HISTORICAL SETTINGS: THE BEGINNING OF NINETEENTH CENTURY AND PRESENT TIME*  
Márquez, María Silvina
- 40** | **03. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS POR ALUMNOS DEL SEGUNDO CICLO DE SECUNDARIA DE DOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA REGIONAL 10 DE SANTO DOMINGO**  
*LEARNING STRATEGIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS FROM TWO SCHOOLS OF REGIONAL 10 IN SANTO DOMINGO*  
Ega, Emily
- 68** | **04. UNA PROPUESTA PARA LOS PROCESOS DIDÁCTICOS EN LA ESPECIALIDAD DE MATEMÁTICA DEL NUEVO CURRÍCULO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA EN LAS TRES DIMENSIONES**  
*A PROPOSAL FOR THE DIDACTICAL PROCESS IN THE MATHEMATIC SPECIALTY OF THE NEW CURRICULUM OF THE DOMINICAN REPUBLIC IN THE THREE DIMENSIONS*  
Cavani, Mario
- 85** | **05. PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA PROPUESTA POR EL DECRETO 67/2018 DE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR DEL MINEDUC, CHILE**  
*EDUCATIONAL PERCEPTION ON THE FORMATIVE EVALUATION PROPOSED BY DECREE 67/2018 OF SCHOOL EVALUATION, QUALIFICATION AND PROMOTION OF MINEDUC, CHILE*  
Contreras-Carrasco, Melissa • Jara-Coatt, Pilar

## LAS DIFERENCIAS AL APRENDER A ESCRIBIR EN DOS ESCENARIOS HISTÓRICOS: INICIOS DEL SIGLO XIX Y LA ACTUALIDAD

THE DIFFERENCES IN LEARNING TO WRITE IN TWO HISTORICAL SETTINGS: THE BEGINNING OF  
NINETEENTH CENTURY AND PRESENT TIME



Márquez, María Silvina

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Recibido: 2021/04/12

Aceptado para su publicación: 2021/07/20

Publicado: 2021/08/01

### RESUMEN

Aprender a escribir es un proceso dinámico y complejo que se desarrolla a lo largo de toda la vida a fin de posibilitar el registro, transformación y comunicación de las ideas, asegurando la participación social. La adquisición de esta potente herramienta cultural tiene un fuerte impacto en la construcción de la identidad, por lo que las desiguales oportunidades en la alfabetización generan relevantes consecuencias en el desarrollo de las personas.

Nos proponemos reflexionar acerca de las diferencias en el aprendizaje de la escritura según el sector sociocultural, la identidad y el género. A tal fin, enfocamos indicadores -como quién, para qué, en qué, cuándo y dónde se aprende a escribir-, comunes a dos diferentes escenarios históricos: los inicios del siglo XIX y la actualidad. Para el primer escenario nos valemos de la perspectiva de la historia cultural de los saberes letrados y para el segundo de la perspectiva de las concepciones acerca del aprendizaje de la escritura.

En los desarrollos que continúan, ponemos en diálogo esas perspectivas, retomamos planteos y ejemplos de una y otra, a fin de argumentar que solo se han superado ciertas diferencias en el aprendizaje de la escritura, pero hay otras que aún permanecen.

### PALABRAS CLAVE

Alfabetización, aprendizaje, escritura, concepciones, género.

### ABSTRACT

*Learning to write is a dynamic and complex process that evolves during the entire life to enable the registration, transformation and communication of ideas and assuring social participation. The acquisition of this powerful cultural tool has a strong impact on the construction of the identity, which is why the unequal opportunities in writing literacy have relevant consequences in the ontogenetic development.*

*Our purpose is to reflect upon the differences in learning to write according to the socio-cultural sector, the identity and the gender. To that end, we focus on indicators-such as who writes, what for, what on, when and where- into two diverse historical settings: the beginning of the nineteenth century and present time. For the first setting we draw on two perspectives: the cultural history of literate knowledge and subject's conceptions about learning to write.*

*We start off with the dialogue between these two perspectives, secondly, we argue that there are some differences in learning to write that have been overcome, but there are some others that still remain.*

### KEYWORDS

*Literacy, learning, writing, conceptions, gender.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La escritura es un sistema externo de representación utilizado con diversas funciones (comunicación, creación literaria, registro y transformación de ideas, regulación de la conducta social, entre otras). Su apropiación por parte de las personas resulta clave para la preservación, transmisión y desarrollo cultural, así como para la comunicación de ideas, la participación social, la adquisición, revisión y transformación de conocimientos de las personas (Donald, 2000; Olson, 1999; Ong, 2006). Aprender a escribir es un proceso dinámico y complejo que involucra desde habilidades perceptivo-motrices hasta la comprensión y producción de significados e impacta en la construcción del género y la identidad (Márquez, Iparraguirre y Bengtsson, 2015; Stavans y Tolchinsky, 2020). De ahí que las desiguales oportunidades en la alfabetización generan relevantes consecuencias en el desarrollo de las personas (Iparraguirre y Scheuer, 2016; Zabaleta, Roldán y Centeleghe, 2016).

El objetivo del presente trabajo es reflexionar en torno a los procesos de alfabetización en dos diferentes escenarios históricos: los inicios del siglo XIX y la actualidad. En particular, nos proponemos establecer relaciones en los modos en que se manifiestan, en cada uno de esos escenarios históricos, las diferencias en el aprendizaje de la escritura según: a) el sector sociocultural y la identidad; b) el género.

A lo largo de estas páginas se defenderá la hipótesis de que algunas de esas diferencias han sido superadas en pos de una mayor equidad, otras se han instalado culturalmente desde los inicios mismos de la alfabetización en las colonias americanas y continúan presentes, aunque con nuevas formas en las concepciones de estudiantes acerca de la escritura y su aprendizaje.

En función de estos intereses, la búsqueda de argumentos se orientó hacia perspectivas teóricas muy diferentes y con escaso diálogo entre ellas: la historia cultural de los saberes letrados y las concepciones acerca de la escritura y su aprendizaje. En estas páginas intentaremos poner en relación ambas perspectivas. Eso no supone pensar que las concepciones de las personas reproduzcan las ideas que se han dado en la historia cultural, ni comparar unas con otras. Se trata de construir una mirada dialéctica y abarcadora que ilumine la mutua apropiación entre persona y cultura (Donald, 2000): la escritura en tanto herramienta cultural imprime un nuevo formato a la mente humana, convirtiéndola en una mente letrada y a la vez las grandes innovaciones tecnológicas son el fruto de esas mentalidades. Como señalamos en el siguiente apartado, nos autorizamos en el reconocimiento de un conjunto de indicadores comunes a ambas perspectivas, para anclar el análisis reflexivo que proponemos.

## 2. METODOLOGÍA

La historia de los saberes letrados se nutre de fuentes secundarias que abarcan diversos productos culturales (herramientas y todo tipo de artefactos, obras de arte, utensilios, accesorios, entre otros) e incluyen también las fuentes utilizadas por otras ciencias sociales, mientras que la perspectiva de las concepciones utiliza fuentes primarias (entrevistas individuales con distintas demandas y tareas). Nos basaremos en la primera de esas perspectivas para analizar las escenas en las que se materializa la escritura como práctica comunicativa y social en las primeras décadas del siglo XIX y, en la segunda, para estudiar los diferentes aspectos de las ideas generadas por las/os estudiantes del siglo XIX a responder a una entrevista acerca del aprendizaje de la escritura. Pese a la escasa vinculación relevada entre la perspectiva de los saberes letrados y la de las concepciones, ambas utilizan ciertos “indicadores” en común que habilitan el establecimiento de puentes entre ellas, y auguran una fecunda colaboración interdisciplinaria.

En los desarrollos que siguen a continuación nos valemos de esos indicadores, a los fines de analizar las diferencias en la alfabetización según las variables sector sociocultural, identidad y género en uno y otro escenario histórico. Los indicadores referidos son: finalidades ¿para qué se aprende a leer o escribe?, soportes ¿cuál es el objeto material portador de la escritura?, tiempo y espacio ¿cuándo y dónde se lee y escribe? y agente ¿quién aprende a leer y escribir?

Ellos se articulan al analizar cada una de las tres variables seleccionadas en este trabajo para analizar el aprendizaje de la escritura en los dos diferentes momentos históricos. La variable sociocultural comprende, en el escenario socialmente estratificado del siglo XIX, la pertenencia a uno de los grupos sociales, organizados piramidalmente y definidos por su origen y color de piel; mientras que en el escenario actual, la variable sociocultural se definió por la ubicación de la escuela a la que asistían las/os estudiantes en la geografía urbana y el máximo nivel educativo completados por sus padres. La variable identidad analiza qué aspecto de la persona que escribe se puede identificar a través de la escritura: solo el trazo realizado o también las ideas. Por último, el género comprende la exploración de diferencias en el proceso de alfabetización según se trate de un estudiante masculino o de una estudiante mujer.

Inicialmente presentamos la perspectiva de la historia de los saberes letrados e ilustramos su particular visión de los hechos históricos mediante la interpretación de la invención de la imprenta. Seguidamente, nos ocupamos de la perspectiva de las concepciones y ejemplificamos con ideas expresadas por las/os estudiantes, que transitan la educación básica, acerca de la escritura en tanto objeto de aprendizaje. Una vez establecidas las bases de las perspectivas consideradas, enfocamos en las diferencias que el sector sociocultural de pertenencia y la identidad marcan en el aprendizaje de la escritura en el escenario histórico de los inicios decimonónicos y en el escenario actual de este tercer

milenio. En el cuarto apartado nos centramos en quien aprende y nos ocupamos particularmente de las desigualdades de género en la alfabetización; vinculamos la exclusión de las niñas del aprendizaje de la escritura en el Virreinato rioplatense de comienzos del Siglo XIX con las diferencias de género que muestran en el presente las ideas de las y los aprendices. Finalizamos señalando movimientos de cambios y de continuidad en cada una de las desigualdades exploradas.

## A) LA HISTORIA DE LOS SABERES LETRADOS

El movimiento historiográfico conocido como escuela de los Annales emerge en Francia en las primeras décadas del siglo XX, se caracteriza por significar los grandes cambios históricos como producto del paso del tiempo, enfocado en el largo plazo. A diferencia de la historiografía clásica, esta escuela desplaza el análisis de las transformaciones históricas desde particulares eventos políticos hacia la reconstrucción de los climas sociales, costumbres y formas de pensamiento. Desde esta perspectiva, la invención de la imprenta constituye una innovación técnica que fue insertándose gradualmente en una trama de determinaciones económicas, geográficas, políticas y culturales. La creación de Gutenberg no introdujo ninguna revolución en la lectura, dado que el libro impreso conservó al menos durante un siglo las características del libro manuscrito (Cavallo y Chartier, 1998). Así, un mayor conocimiento de la cultura escrita supone dejar de lado la consideración de hechos aislados -como la invención de la imprenta- para integrar la historia de las materialidades de la escritura -como el libro y demás objetos manuscritos o impresos-, y de las prácticas vinculadas, que incluyen usos de la escritura, maneras de leer, procesos cognitivos (Chartier y Hébrard, 1999; Maggio Ramírez, 2012).

Esta forma de pensar la historia de los saberes letrados se comienza a configurar como un nuevo campo de estudios en el marco de escuela de los Annales e imprime un carácter interdisciplinario a la indagación de la historia de las prácticas de lectura y escritura. En efecto, disciplinas tales como la filología, la paleografía, el análisis literario, la pedagogía y la psicología pueden contribuir a conocer mejor los extensos procesos que llevaron a que la lectura y la escritura se constituyan como saberes centrales en la escolarización.

Si bien la cultura escrituraria por años se ha institucionalizado a través de la escuela, en tal sentido se reconoce un proceso de “escolarización de la cultura” (Cucuzza, 2012a), consideramos reduccionista el análisis de herramientas y prácticas socioculturales como si fueran meramente escolares. Los avances tecnológicos propios de hoy día han expandido el aprendizaje de la escritura más allá de la escuela y del tiempo que dura la escolarización de las personas (Bazerman, 2016; Oler, Largo, Merino y Coll, 2020). Más aun, la escuela dejó de ser el contexto hegemónico de alfabetización. En tal sentido, el conocimiento de las concepciones de las personas acerca de la escritura y su aprendizaje se vuelve relevante, pues

permite conocer de primera mano las ideas de quienes aprenden a escribir en la actualidad. Sin embargo, recurrimos a la historia de los saberes para responder a preguntas como: ¿quiénes aprendían a escribir en la Argentina de comienzos del siglo XIX? ¿para qué y sobre qué superficies se escribía en ese contexto? ¿qué características tenía la alfabetización en aquellos tiempos? ¿se llevaba a cabo de la misma manera para los varones que para las mujeres?

## **B) LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA ESCRITURA Y SU APRENDIZAJE**

Al apropiarse de los saberes culturales, las/os estudiantes generan concepciones relativamente implícitas acerca de esos saberes y del modo en que son aprendidos (Bruner, 1997; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006). A la vez esas concepciones operan implícitamente sobre el aprendizaje en diferentes dominios de conocimiento, mediando entre los procesos desplegados por quien aprende y la cultura de la cual forma parte. De ese modo reconocemos en las concepciones una doble dimensión: personal o subjetiva pero también cultural, dado que ellas se configuran en un determinado espacio y momento histórico.

Al investigar las concepciones en el dominio específico de la escritura se utilizó (Márquez et al., 2015; Scheuer, de la Cruz, Pozo, Echenique y Márquez, 2009; Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010;) una entrevista, como oportunidad para las/os protagonistas de ese aprendizaje expresen su punto de vista en primera persona, que requirió responder a interrogantes verbales y a diversas tareas gráficas. Se analizaron las respuestas de más de 160 estudiantes de entre 5 y 12 años que cursaban la escolaridad básica, integrando lexicometría, diversas técnicas de la estadística multivariadas y categorías de contenido.

Además, de la identificación pormenorizada de las ideas acerca del aprendizaje de la escritura, se captaron variaciones significativas en esas concepciones a partir de la edad/grado escolar, el sector sociocultural y el género.

La consideración de la variable evolutivo-educativa (edad/grado escolar) trazó un panorama bastante completo acerca del modo en que conciben a la escritura como objeto de aprendizaje. Para quienes finalizan el nivel inicial y cursan el primer grado de la educación básica la escritura se destaca por su materialidad como objeto gráfico. En segundo y tercer grado refieren a la escritura como un código gráfico para la transcripción del lenguaje hablado cuya utilización exige atender a la ortografía, tipografía y puntuación. Al promediar la educación básica, en cuarto grado, la escritura se presenta como un objeto de aprendizaje cuyas convenciones ortográficas se automatizan y esto posibilita la composición de textos simples. En los últimos años de la escolarización primaria las/os estudiantes dan muestras de un creciente conocimiento sobre la organización gramatical de una idea en forma de texto y sobre la construcción de significados a partir de la escritura que abarquen la estructura, componentes, finalidad



y función social de los textos. En suma, al considerar la variable evolutivo-educativa, las concepciones de las/os estudiantes acerca de la escritura muestran un movimiento que va desde centrarse en su materialidad hasta centrarse en su papel al servicio de la construcción de significados.

En los siguientes apartados de este ensayo recuperamos resultados de estos estudios referidos a las variaciones según el sector sociocultural y el género que esperamos aporten a responder: ¿es posible, desde la mirada de quienes aprenden a escribir, inferir diferencias según el sector sociocultural de pertenencia? ¿y según el género de la/el estudiante?, si las hay ¿cómo se manifiestan esas diferencias? ¿cuál es su impacto en la identidad?

### **C) ESCRITURA, DIFERENCIAS SOCIOCULTURALES E IDENTIDAD: ANTES EN LA CULTURA Y AHORA EN QUIENES APRENDEN**

En tiempos del Virreinato del Río de la Plata, y aun durante los primeros gobiernos independientes, la adquisición y uso de la escritura estaba reservada a los sectores sociales llamados ‘altos’, por lo que eran pocas las personas que sabían leer y menos aun los que sabían escribir, sólo la “aristocracia blanca” española y criolla (Cucuzza, 2012b). Los sectores más desfavorecidos tenían prohibido leer y escribir. Es conocido el caso del mulato catamarqueño Ambrosio Millicay, azotado públicamente al descubrirse que sabía leer y escribir (Maggio Ramírez, 2007).

Las élites políticas, intelectuales, pero sobre todo económicas, utilizaron la escritura para demostrar su dominio sobre el espacio urbano. Recurrieron para eso a una escritura “monumental”, realizada sobre superficies expuestas en espacios a los que acceden grandes grupos de personas, a fin de posibilitar una lectura a distancia (Petrucci, 1999). Esta escritura destaca por un lado la interrelación entre las élites y la comunidad alfabetizada, receptora de un mensaje vinculado al poder y la dominación. A la vez se ilumina la dependencia de las clases marginadas/analfabetas respecto de las clases dominantes y el desinterés de estas por favorecer la circulación pública de los lenguajes y códigos propios de aquellas. Este proceso genera una importante consecuencia que persiste hasta nuestros días: la adopción de la variedad lingüística utilizada por los grupos de poder como lengua de escritura y como criterio para evaluar otras formas y usos lingüísticos. Aun en la actualidad, la alfabetización de estudiantes de entornos socioculturales desfavorecidos se ve obstaculizada porque las formas y usos que se alejan del estándar lingüístico escolar se suelen interpretar como una dificultad en el aprendizaje (Márquez et al., 2015).

Con los aires revolucionarios de comienzos del siglo XIX en la región del Río de la Plata la escritura empieza a utilizarse para adquirir o comunicar ideas contrarias al régimen colonial. A través de folletos,

pasquines y otros manuscritos, infames para el poder, pero a la vez capaces de eludir su vigilancia, la escritura alcanza un nuevo uso. Se trata de una función, ya no al servicio de la dominación, sino en favor de la circulación de ideas revolucionarias, pero aun así al interior de las élites. La nueva finalidad de esta poderosa herramienta cultural trajo aparejado el fenómeno de la “delegación de la escritura” que tiene lugar cuando una persona no está en condiciones de escribir o firmar un documento. El interés de este fenómeno radica en que esa delegación en ocasiones se vincula con las marcas identitarias, y no con la carencia de un saber escriturario. En otras palabras, en tiempos revolucionarios la escritura se delega para ocultar al autor, dado que la identidad se muestra en el trazo cuando se trata de una escritura de puño y letra. En una comunidad de lectores limitada como la del Virreinato, ese trazo permite reconocer al amanuense y, en el caso de textos contrarios al poder real, investigar la letra conducirá más tarde o más temprano al verdadero generador de las ideas revolucionarias. Con los primeros gobiernos criollos, la educación en general y la alfabetización en particular se limitó a la formación del ciudadano, apto para elegir y ser elegido en el Cabildo, por lo que solo incluyó a hombres blancos españoles o sus descendientes criollos (Botarini, 2012). De este modo el acceso de las personas al ejercicio de los derechos políticos se hallaría limitado al dominio de la lectura y la escritura, estableciéndose un vínculo que también perdura hasta nuestros días entre aprender a escribir y derechos sociales y políticos (hoy quienes no leen ni escriben tampoco votan, de ahí que sus reclamos sean acallados y sus derechos políticos cercenados).

Dos siglos después, las ideas de las/os estudiantes dan cuenta de los tópicos desarrollados en este apartado: desigualdad en el acceso a la cultura escrita y relaciones entre escritura e identidad (Iparraguirre y Scheuer, 2016; Márquez, 2011; Scheuer et al., 2010). En efecto, al explorar las concepciones acerca de la escritura y su aprendizaje se les preguntó a las/os estudiantes ¿vos escribís en tu casa? ¿para qué escribís? ¿en qué situaciones escribís? ¿alguien más escribe en tu casa? ¿en qué situaciones escriben? ¿para qué será que escriben? Las respuestas de las/os estudiantes se diferenciaron según su pertenencia a sectores socioculturales marginados y medios. En los sectores marginados indican que solo los/as más pequeño/as de la familia escriben al realizar tareas escolares: “no, solamente mi hermanito”, “[papá] nada, ni hace, ni me ayuda, no, no sabe leer”. Al hablar acerca de la finalidad de su propia escritura refieren estados epistémicos negativos (no saber) e historias personales en las que no lograron resultados satisfactorios, tal como ilustran los siguientes fragmentos: “algunas veces cuando mi mamá me dice que haga la tarea”, “[la mamá] sí, va a la escuela también, sí, porque antes venía acá y la expulsaron”, “porque cuando yo quiero escribir todo me sale mal, porque yo veo a mis primos que escriben y digo ‘yo no sé escribir’”.

Las/os estudiantes de sectores medios dicen que todas/os las/os integrantes de su familia escriben en diversas ocasiones y por distintos motivos, como demandas laborales, comunicaciones personales,

registro de información. Las siguientes expresiones ilustran esa caracterización: “mi papá escribe porque tiene que estudiar inglés”, “algunas veces escriben para saber lo que hay que comprar”, “a veces mi mamá manda una carta”. Ante la pregunta ¿para qué escribes? dijeron que escriben al realizar tareas escolares o para desahogarse, dando cuenta de situaciones de interacción con familiares y a la vez un posicionamiento agentivo respecto de su aprendizaje y su producción escrita, como se muestra en los siguientes fragmentos: “cuando me aburro escribo, digo mamá me alcanzas las fibras y lápices y todo y yo empiezo a escribir”, “si, porque voy a la escuela, escribo y me enseñan, porque estoy escribiendo y miro al pizarrón y ahí aprendo”, “para aprender, por diversión, porque me gusta, historietas leo”.

El contexto sociocultural imprime sus marcas en la representación que cada estudiante construye de sí como aprendiz de la escritura y en la valoración de las propias capacidades para apropiarse de esa herramienta. En las/os estudiantes de sectores marginados la desconfianza en su propia capacidad y en las ayudas de que disponen en su familia parece obstaculizar la construcción de un sentido de la agencia (Hilppö, Lipponen, Kumpulainen y Virlander, 2015). La agencialidad al aprender se delegaría en otras/os, docentes o pares, más capaces. Esa delegación, a diferencia de la que muestra la historia cultural, no se vincula a las marcas identitarias, sino a la carencia de un saber en torno a la escritura. En suma, las diferencias contextuales en oportunidades y recursos para el desarrollo de la alfabetización han estado presentes desde los tiempos de la Colonia y continúan aún hoy en las concepciones de las/os estudiantes de uno y otro sector sociocultural acerca del aprendizaje de la escritura.

Respecto de la relación entre escritura e identidad, se daría un movimiento similar en la historia de los saberes letrados y en el desarrollo de las concepciones sobre la escritura y su aprendizaje. Al responder acerca de cómo aprenden a escribir y cómo se dan cuenta de los avances en ese aprendizaje, las/os estudiantes que inician su alfabetización expresan que para ellas/os escribir constituye una práctica reproductiva limitada a la realización de acciones manifiestas como hacer y copiar. Tal como se muestra en las siguientes expresiones: “aprendí haciendo así, así y así’. Yo las hice [a las letras]”, “mi mamá lo hace, yo lo copio y después empiezo a aprender”. En cambio, las/os estudiantes que finalizan la educación básica expresan que la adquisición de la escritura afecta a la persona que aprende; en particular, hablaron de que el aprender a escribir convoca estados y procesos mentales como la motivación, los gustos y preferencias personales y la atención: “Además de prestar atención, le dedico tiempo, me gusta aprender a mí”, “escribir cada vez mejor, para aprender, por diversión, porque me gusta”. En estos fragmentos la escritura se presenta además como un medio ineludible para lograr nuevos aprendizajes, participar en actividades lúdicas y para la superación personal: “ir mejorándose a uno mismo porque si vos ves que lo estás escribiendo mal, ya la próxima vez no lo vas a escribir igual”.

En los tiempos de la revolución, la identidad del amanuense se muestra a través de la escritura en el sentido de que es posible identificar con nombre y apellido a quien escribió o copió un determinado texto. Sin embargo, escribir o copiar supone un uso más bien externo de la escritura, como el que le daban los amanuenses, pero que no implica necesariamente una genuina transformación personal de quien escribe (Vigotsky, 1978). Esta función transformadora está reservada a quien se considere “autor” dando a conocer su pensamientos e ideas a través de un texto. Ese movimiento, del amanuense al autor, que nos muestra la historia cultural, se presenta también al explorar las concepciones de las/os aprendices durante la educación obligatoria. En efecto, en los primeros años de la alfabetización escolar se refieren a la escritura como de un objeto gráfico externo cuya apropiación requiere el despliegue de acciones manifiestas, como las realizadas por el amanuense. Mientras que, hacia el final de la educación básica, a los 12 o 13 años de edad, dan cuenta del impacto que tiene la apropiación de la escritura sobre los estados y procesos mentales de quien escribe; impacto que resuena a la transformación de las ideas del “autor”.

#### **D) LAS HUELLAS DEL GÉNERO EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA**

En tiempos del Virreinato la lectura y la escritura se enseñaban por separado. Como se dijo antes ésta última estaba reservada a varones españoles o criollos, hijos de familias decentes (Cucuzza, 2012b; Maggio Ramírez, 2007). Las razones más consensuadas acerca del motivo de esta separación se vinculan al elevado costo y la escasez del papel, a la permanencia de las manchas de tinta en la ropa y a la destreza manual que requería el manejo de la pluma de ganso. De hecho, en varios textos se refiere la famosa ‘caja de arena’, depositaria de los primeros trazos, como uno de los soportes de la escritura de la época, destinada a que el inexperto amanuense practique sus primeros grafismos sin perjuicios económicos. Además, el arancel de la enseñanza de la escritura duplicaba al de la enseñanza de la lectura.

Más allá de las razones que llevaron a la separación en la enseñanza de la lectura y de la escritura, interesa destacar que las niñas quedaban excluidas de la enseñanza de la escritura. Ellas solo aprendían a leer, pues con esta práctica bastaba para asegurar la lectura del libro sagrado y de las órdenes o indicaciones que deberían cumplir. “En el territorio de la infancia, entonces, la lectura se prefiguró como el ámbito de la introspección, de lo doméstico y femenino, del silencio y la obediencia”. (Maggio Ramírez, 2007, p. 109).

Al analizar las concepciones de las/os estudiantes acerca de la escritura y su aprendizaje desde una perspectiva de género resuenan algunas de las ideas citadas en la frase precedente. Los estudios indican diferencias según el género en el posicionamiento frente al aprendizaje de la escritura (Scheuer et al., 2010; Scheuer, de la Cruz, Pedrazzini, Iparraguirre y Pozo, 2011).

En las respuestas de las estudiantes predominan las referencias a estados y procesos mentales. Hablan de los gustos e intereses, del deber de prestar atención y también de la manera en que la memoria y la comprensión suelen intervenir negativamente. Expresan la obediencia a las madres y docentes, cuya mediación necesitaron para aprender. Los siguientes fragmentos ilustran la descripción: “yo sé las letras de papá y mamá, pero las otras letras no me las acuerdo”, “le digo a mi mamá: ‘yo no entiendo esta letra [se refiere a la manuscrita] y me lo lee”, “mi mamá me dice que lo tengo que escribir mejor y ahí lo agarro y lo escribo”, “sí igual mi mamá me enseñó a hacer tarjetitas de esas bonitas, igual me enseñó a hacer muñecas de peluche, un montón de cosas me enseñó, cadenitas de esas que salen en el centro (...) un maestro, cuando te habla, para mí tenés que prestar atención porque el día de mañana vas a ser grande y vas a tener hijos y a tus hijos les vas a enseñar”. En este último extracto se muestra la recuperación de episodios y expectativas específicas de la historia personal.

El carácter mentalista de estas expresiones de las estudiantes parece estrechamente relacionado al ámbito de la introspección referido por Maggio Ramírez, dado que solo accedemos al mundo de las emociones, estados y procesos mentales a través de la propia experiencia introspectiva. Los fragmentos precedentes también dan cuenta de la obediencia y de la acotación a su propia experiencia, particular, local o doméstica.

Por su parte, en los varones son menos las referencias a sus propios estados cognitivos o emocionales, dan cuenta de una orientación propia hacia el aprendizaje que requiere otro tipo de cualidades como la tenacidad, la focalización de la atención y la práctica. “perseverancia. primero y principal, perseverancia, porque en la primera, la segunda o la tercera no te va a salir... eh... ganas! porque sin ganas no hay trabajo, no podés hacer nada (...), lo principal sería esas primeras dos, y después, escuchar bien, estar atento, no distraerse porque no podés estar charlando en medio de una clase, cuando están explicando algo de los verbos, porque en una prueba si no lo sabes, fuiste”. Además, su perspectiva se expande más allá de lo doméstico para incluir afirmaciones con cierta pretensión de universalidad, a las que justifican a través de sus causas, como se muestra en el uso del conector ‘porque’ y en las referencias a las reglas que acatan.

La relación que Maggio Ramírez explicita entre lo femenino y la lectura justificó antaño la exclusión de las estudiantes del aprendizaje de la escritura. Desde el punto de vista que expresaron las estudiantes, hoy el ámbito de lo femenino se ha expandido para conquistar el terreno de la escritura. Las mujeres ya no estamos excluidas de su apropiación y uso; sin embargo, los atributos que vinculan la lectura con lo femenino (el silencio, la obediencia, lo privado), continúan presentes en las respuestas de nuestras estudiantes y continúan también marcando diferencias de género, aunque ahora al interior del ámbito de la escritura.

### 3. A MODO DE CIERRE

El recorrido realizado muestra la existencia de claras diferencias relacionadas a la identidad y el género en el proceso de aprendizaje de la escritura que se muestran tanto en los comienzos del siglo XIX según los aportes de la historia cultural de los saberes letrados como en la actualidad y según los aportes de los estudios sobre las concepciones de aprendizaje. Sin embargo, los escenarios históricos marcan cambios y continuidades en esas diferencias que detallamos a continuación tomando en cuenta la finalidad de la escritura y el agente del aprendizaje.

La consideración de las finalidades de la escritura (¿para qué se escribe?) muestra en el escenario histórico una escritura interpersonal o pública: al finalizar los tiempos de la Colonia se escribía para ostentar poder o para comunicar ideas políticas. Por su parte, en el escenario actual, la escritura se concibe como una herramienta personal y privada que cumple una función comunicativa y epistémica. Cabe aclarar que la finalidad de la escritura en la actualidad muestra diferencias según el sector sociocultural: según las/os estudiantes de los sectores más desfavorecidos se escribe ante demandas escolares, con una finalidad que poco o ninguna relación tiene con las metas de quien escribe. En cambio, según las/os estudiantes en los sectores medios refirieron escribir en múltiples situaciones de interacción familiar y escolares, relacionadas al tiempo libre, con metas de registro, aprendizaje y comunicación.

En cuanto al agente del aprendizaje (¿quién aprende a escribir?) en tiempos de la Colonia y en la actualidad, su pertenencia a uno u otro sector sociocultural y sus marcas identitarias, evidencian importantes diferencias respecto del acceso, apropiación y utilización de la escritura. En efecto, en el escenario histórico solo eran alfabetizados los hombres blancos, descendientes de españoles, mientras que en el escenario actual el aprendizaje de la escritura se considera un derecho sin restricciones en cuanto a la pertenencia social; sin embargo siguen siendo alarmantes las cifras del analfabetismo en el mundo y en particular en América Latina que, en 2017, contaba con 32 millones de analfabetos (el 4% de la población mundial), entre ellos las mayores diferencias son ahora generacionales, siendo los mayores los más desfavorecidos (UNESCO, 2019).

Además, a comienzos del siglo XIX se distinguía la escritura en tanto ejercicio caligráfico -al modo de los amanuenses coloniales- de la escritura en tanto comunicación de ideas políticas, que podríamos llamar escritura de autor. En el escenario actual, ambas escrituras parecen integrarse en un continuo: en los inicios de ese aprendizaje la escritura es concebida como un objeto externo cuya utilización parece no comprometer ni las ideas ni los afectos de quien aprende; mientras que al finalizar la educación básica las/os estudiantes dieron cuenta del impacto subjetivo de la alfabetización, al vincular la escritura con sus propios procesos mentales y sus expectativas de superación personal a través del aprendizaje.

Lamentablemente, la consideración del género muestra grandes semejanzas en el escenario histórico y en el actual. Antes las niñas solo aprendían a leer, ahora también aprenden a escribir; sin embargo, los caracteres que otrora poseía la lectura: introspección, intimidación, obediencia se han trasladado al aprendizaje actual de la escritura según las voces de las propias estudiantes.

Así, a la persistencia de las diferencias de género en el aprendizaje de la escritura, debemos sumar otra, instalada hace unas décadas y agudizada en tiempos de pandemia, la diferencia en el acceso y uso de la tecnología. A través de estas páginas intentamos mostrar que la superación de las diferencias que matizaron, y aún matizan, el aprendizaje de la escritura constituye un desafío complejo, con múltiples dimensiones y variables. Esa complejidad requiere análisis elaborados que incluyan la colaboración entre perspectivas teóricas diversas y enfoquen más cantidad de escenarios históricos y espaciales.

## REFERENCIAS

- Bazerman, C. (2016). *What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write?* In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp.144–159). Guilford Press.
- Bottarini, R. A. (2012). *Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano*. En H.R. Cucuzza (dir.) & R. P Spregelburd (codir.), *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 87-131). Editoras del Calderón.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Cavallo, G. & Chartier, R (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus Pensamiento.
- Chartier, R. & Hébrard, J. (1999). *Prólogo: Morfología e historia de la cultura escrita*. En A. Petrucci, *Alfabetismo, escritura, sociedad* (pp. 11-23). Gedisa.
- Cucuzza, H.R. (2012a). *Introducción*. En H.R. Cucuzza (dir.) & R. P Spregelburd (codir.). *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 9-49). Editoras del Calderón.
- Cucuzza, H.R. (2012b). *Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana*. En H.R. Cucuzza (dir.) & R. P Spregelburd (codir.), *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 53-75). Editoras del Calderón.
- De la Cruz, M., Huarte, M.F. & Scheuer, N. (2004). Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, (2)1, 47-73.
- Donald, M. (2000). *Cognitive evolution and the definition of human nature*. Philosophy of Science Monographs, Morris Foundation, Little Rock, 1-31.
- Iparraquirre, M. S. & Scheuer, N. (2016). ¿Cómo hablan y escriben mis alumnos? Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Estudios Pedagógicos XLII* (1), 139-158.
- Hilppö, J; Lipponen, L; Kumpulainen, K; Virlander, M. (2015) Sense of Agency and Everyday Life: Children's Perspective. *Learning, Culture and Social Interaction* 10, 50-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.10.001>
- Maggio Ramírez, M. (2007). Nalgas sangrantes. Un boceto a mano alzada acerca de los problemas de hacer buena letra en la Buenos Aires colonial. *Páginas de guarda* 4, 107-114.



- Márquez, M.S.; Iparraguirre, M.S. & Bengtsson, A. (2015). Un recorrido por el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva evolutivo-educativa y semiótica. *Interdisciplinaria*, 32(1),151-168. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2015.32.1.8>
- Márquez, M.S. (2011). *¿Qué piensan los niños acerca del aprendizaje de la escritura?*. Saarbrücken Alemania: Editorial Académica Española.
- Oller, J.; Largo, M.; Merino, I. y Coll, C. (2020). Participation in out-of-school activities and its subjective value: an exploratory study with children and adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 51, Vol.18 (2). <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.3302>
- Olson, D. (1999). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura*. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-Echeverría, M.P., Martí, E. & Pozo, J.I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22(2), 133-147. <http://dx.doi.org/10.1174/113564010791304519>
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Gedisa.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza*. (pp. 95-132) Grao.
- Scheuer, N., de la Cruz, M.; Pozo, J.I.; Echenique, M. & Márquez, M.S. (2009). Kindergarten and primary school children implicit theories of learning to write. *Research Papers in Education*, 24(3), 265-285.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Iparraguirre, M. S., Pedrazzini, A. & Pozo, J. I. (2011). Children's gendered ways of talking about learning to write. *Journal of writing research*, 3(3), 181-216.
- Scheuer, N., de la Cruz, M. & Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Noveduc.
- Stavans, A. & Tolchinsky, L. (2020). A multidimensional perspective on written language development. *Journal for the Study of Education and Development* 44, 1-8. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848094>
- UNESCO (2019). *Alfabetización*. <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-todos>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zabaleta, V.; Roldán, L.A. & Centeleghe, M.E. (2016). La Evaluación de la Escritura a la Finalización de la Escolaridad Primaria según las Pruebas TERCE y ONE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 14(4), 157-182. <https://doi:10.15366/reice2016.14.4.008>

### CÓMO CITAR:

Márquez, M. S. (2021). Las diferencias al aprender a escribir en dos escenarios históricos: inicios del siglo XIX y la actualidad. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa-Revie*, 8(2), 25-39. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.22>