

# Aportes para el estudio de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia

*Alina Larramendy\**

## **Resumen**

Esta producción se enmarca en una línea de investigaciones didácticas que estudian –en el marco de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores– las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de la historia, haciendo foco en diferentes prácticas: de lectura, en sus inicios, y de escritura y análisis de fuentes primarias, más adelante y en la actualidad.

El estudio de las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento histórico en la escuela supone la articulación de aportes de diferentes campos disciplinares y se realiza desde perspectivas diversas. Caracterizaremos los estudios desarrollados por Didier Cariou en Francia y presentaremos algunas de sus contribuciones. Nos proponemos actualizar el estado de los aportes que dialogan y/o discuten con nuestras propias aproximaciones al estudio de la escritura en las clases de historia y sus relaciones con los aprendizajes de lxs alumnxs.

**Palabras clave:** enseñanza y aprendizaje escolar de la historia, escritura, perspectivas de investigación, abordajes metodológicos.

## ***Contributions to the study of writing in the teaching and learning of history***

### **Abstract**

*This production is part of a line of didactic research that studies - within the framework of collaborative work between teachers and researchers - the relationships between teaching and school learning of history, focusing on different practices: reading, in its beginnings, and writing and analysis of primary sources, later and today.*

*The study of the relationships between writing and the construction of historical knowledge in school involves the articulation of contributions from different disciplinary fields and is carried out from diverse perspectives. We will characterize the studies developed by Didier Cari-*

\*

Universidad de Buenos Aires, Argentina,  
alarramendy@gmail.com

RESEÑAS N° 23

AÑO 2023

[pp. 114 – 129]

Recibido: 02/10/2023

Aceptado: 1/11/2023

ISSN 2796-9304

*ou in France and present some of his contributions. We propose to update the status of the contributions that dialogue and/or discuss with our own approaches to the study of writing.*

**Keywords:** *school teaching and learning of history, writing, research perspectives, methodological approaches.*

## **Introducción**

El estudio de las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento histórico en la escuela supone la articulación de aportes de diferentes campos disciplinares y se realiza desde perspectivas diversas. Presentamos investigaciones que abordan el tema y sus principales contribuciones, asimismo caracterizamos desde qué perspectivas lo estudian. Nos proponemos actualizar el estado de los aportes que dialogan y/o discuten con nuestras propias aproximaciones al estudio de la escritura en las clases de Historia y sus relaciones con los aprendizajes de lxs alumnxs.

Nuestro trabajo se inscribe en la perspectiva de las didácticas específicas, en particular, en didáctica de la Historia. Entendemos a las didácticas específicas como disciplinas pedagógicas que estudian empíricamente las interrelaciones entre enseñanza y aprendizaje(s) de contenidos específicos en la institución escolar. Desde esta perspectiva, buscamos comprender y explicar estas relaciones así como conceptualizar las condiciones para transformar la enseñanza con vistas a democratizar el acceso al conocimiento, a “hacernos cargo” de los aprendizajes de todxs lxs alumnxs. Para eso, articulamos aportes de diferentes perspectivas disciplinares que contribuyen a indagar los problemas que planteamos acerca de los objetos de estudio y los propósitos que asumimos.

La línea de investigaciones didácticas que desarrollamos estudia las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de la historia, haciendo foco en diferentes prácticas escolares. En los inicios de nuestra trayectoria, nos enfocamos en las prácticas de lectura. Años más tarde –y en la actualidad– en prácticas de escritura y de trabajo con fuentes primarias. Las investigaciones realizadas entre 2000 y 2023 fueron dirigidas por Delia Lerner y/o por Beatriz Aisenberg, a través de sucesivos proyectos UBACyT (2000-2021) y su continuidad en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. La investigación actual (agosto de 2023-2025), dirigida por Beatriz Aisenberg y Alina Larramendy, está radicada

en el IICE y se titula *Enseñanza y aprendizaje escolar de la historia: trabajo con fuentes primarias y prácticas de escritura. Una investigación colaborativa*. El equipo de docentes e investigadores está formado por: Delia Lerner, Mirta Torres, Karina Benchimol, Mariana Lewkowicz, Julieta Jakubowicz, Juan Manuel Conde, Lucía Finocchietto, Eugenia Azurmendi, Gonzalo Vázquez, Mariana Azparren, Mariela Pica y Sofía Seras<sup>1</sup>.

Desde 2012, nuestras investigaciones se desarrollan en el marco de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores. El estudio de casos de proyectos de enseñanza es nuestro abordaje metodológico principal. Consiste en la elaboración de proyectos, su realización y seguimiento en diferentes aulas y, posteriormente, el análisis de las interrelaciones entre las interacciones registradas en el desarrollo de las clases –entre lxs alumnxs, entre ellxs y la/el docente a propósito de los contenidos– los materiales utilizados y las producciones de lxs estudiantes. Es un análisis recursivo que toma en consideración los múltiples datos de los trabajos de campo de los proyectos de enseñanza en estudio (casos) y el conjunto de casos estudiados.

En relación con la escritura, buscamos caracterizar prácticas de producción escrita que favorezcan la reelaboración del conocimiento. Para ello, además de investigaciones del propio campo, articulamos aportes de diferentes disciplinas y perspectivas, entre ellas: la epistemología de la historia, la antropología e historia de la escritura, la didáctica de las prácticas del lenguaje, la psicolingüística y diferentes corrientes psicológicas –en especial, el constructivismo situado, pero también la psicología sociocultural, la socio-histórica, la psicología social y estudios cognitivos sobre los procesos de escritura. Con estos marcos, analizamos los escritos de lxs alumnxs –sus sucesivas versiones– en relación con las interacciones entre pares y/o con el/la docente al escribir, así como con las intervenciones de lxs alumnxs-autores en el conjunto de clases del proyecto de enseñanza y con los textos y fuentes primarias trabajados en el aula.

Las investigaciones realizadas, nos han permitido encontrar indicadores claros de la potencialidad epistémica de la escritura en las clases de historia, así como avanzar en la caracterización de las situaciones de escritura y en la conceptualización de las condiciones didácticas que pueden contribuir a hacerla efectiva. Caracterizamos los avances en la construcción y problematización del conocimiento histórico que lxs alumnxs producen al escribir y las modalidades de intervención docente que colaboran con dicha actividad productiva (Aisenberg y Lerner, 2008; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Torres y

---

<sup>1</sup> Para conocer más sobre el proyecto de IICE: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/proyecto/ense%C3%B1anza-y-aprendizaje-escolar-de-la-historia-trabajo-con-fuentes-primarias-y-pr%C3%A1cticas-de>

Larramendy, 2010; Cohen y Larramendy, 2010; Lerner, Larramendy y Cohen, 2012; Aisenberg, 2012 y 2018; Lerner y Larramendy, 2023).

Nuestros estudios nos han permitido analizar también de qué modo se actualizan, en el contexto escolar, ciertas tensiones que son propias de la escritura en otros ámbitos así como las diversas lógicas que atraviesan la producción escrita entre pares sobre conocimientos “en construcción”. En función de estos análisis, hemos caracterizado las complejas relaciones que existen entre lo que lxs alumnxs saben y lo que escriben. Más aún, las distancias entre los conocimientos construidos por lxs estudiantes en diferentes instancias del proyecto de enseñanza y sus producciones escritas (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Torres y Larramendy, 2010; Larramendy, 2017).

La continuidad de nuestra línea de investigaciones nos conduce al planteo de nuevos interrogantes y a la exploración de nuevas contribuciones para el estudio de las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento histórico en la escuela. Buscamos complejizar la mirada sobre este objeto a partir del análisis y sistematización de los aportes de otras investigaciones que lo abordan.

### **El estudio de la escritura en investigaciones que abordan la enseñanza y el aprendizaje de la Historia**

Entre de las investigaciones que estudian la escritura en la enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia, reseñaremos aportes de los estudios de Didier Cariou –en Francia– y haremos una breve mención a los de Sebastián Plá –en México– así como los pondremos en diálogo con algunas de nuestras ideas.

En consonancia con los resultados de nuestras investigaciones, Cariou (2003, 2006, 2012) da cuenta de que la instauración en el aula de situaciones de producción escrita autónoma y estructurada en torno a un problema, con varias versiones sucesivas, favorece la construcción de conocimiento histórico por parte de lxs alumnxs. Muestra que la práctica del relato histórico es una poderosa herramienta de conceptualización y de explicación. Es como una palanca –afirma el autor– que permite la construcción del conocimiento en Historia: “al contar, conceptualizamos [...] al contar, explicamos” (Cariou, 2012, pp. 195-196).

Basa sus investigaciones en referencias teóricas de diferentes campos. Centralmente, en la epistemología de la Historia para comprender la naturaleza de los procesos de pensamiento histórico, en la psicología de Vygotski para considerar la función del lenguaje en el aprendizaje de la historia, en la psicología

social (en particular, la teoría de las representaciones sociales de Moscovici) y en los trabajos de Nicole Lautier para explicar la construcción de conocimiento histórico en la escuela (Cariou, 2012, p. 11).

Discípulo de Lautier, Cariou buscó poner a prueba el **modelo intermediario de aprendizaje de la Historia** elaborado por la investigadora a partir de un estudio sobre las representaciones de estudiantes y docentes acerca de qué se enseña y qué se aprende de historia en la escuela secundaria en Francia. Es una investigación realizada en base a entrevistas a docentes y estudiantes así como en el análisis de sus producciones escritas. El modelo propuesto por Lautier (1997) procura dar cuenta de un progreso global de lxs estudiantes en la formalización de conceptos históricos constatado en el trabajo de campo<sup>2</sup>.

Para poner a prueba el modelo de Lautier, Cariou estudió la conceptualización en historia a partir de los escritos de lxs alumnxs (2003 y 2006). Su investigación se orientó a comprender de qué modo estudiantes de Seconde (4° año) que producían textos extensos en situaciones de escritura y reescritura realizadas en clase o en evaluaciones podían apropiarse en forma progresiva –en el devenir de la enseñanza de un tema– de ciertos conceptos. Para ello, hizo foco en el razonamiento analógico como aspecto de la construcción de conocimiento histórico, es decir, en la producción analogías y en la posibilidad de controlarlas en contextos de enseñanza. Su estudio le permitió confirmar a la vez que relativizar el modelo de Lautier: lxs alumnxs progresan en la apropiación de conceptos mediante procesos de socialización y racionalización del saber histórico –a través del control de las analogías, por ejemplo– pero la progresión no es lineal, tal como establecía el modelo original, sino espiralada –las analogías no controladas reaparecen en etapas avanzadas del proyecto, incluso en los escritos de las evaluaciones finales<sup>3</sup>.

Más adelante, Cariou focaliza sus estudios en el papel de la escritura en el aprendizaje de la Historia (2012). A partir del análisis de numerosas

---

<sup>2</sup> Lautier (1997) postuló dos etapas en su modelo intermediario de aprendizaje de la historia. La primera consiste en la **socialización** del saber científico, esto es, su transformación en un saber del sentido común para hacerlo coherente con las representaciones sociales de lxs aprendices. A esta primera etapa, sucede una segunda de **racionalización** del saber de sentido común que se expresa en una progresiva formalización de los conceptos históricos, aunque la autora remarca que existe una gran heterogeneidad en los ritmos y los avances de lxs alumnxs. Años más tarde y en el marco del trabajo con Cariou, Lautier plantea –a modo de hipótesis didáctica– que el pasaje entre estas dos etapas se realizaría a partir de la puesta en acción de procedimientos de historización: crítica de fuentes, control del razonamiento analógico, periodización, construcción de entidades históricas. Cariou (2003-2006) indagó empíricamente el control del razonamiento analógico en la construcción de conceptos.

<sup>3</sup> Los aprendizajes de lxs alumnxs no se caracterizan por la sustitución de un tipo de pensamiento por el otro: del pensamiento social/cálido al científico-racional/frío. No hay linearidad en la construcción de un saber más experto sino porosidad: los saberes escolares de lxs alumnxs se caracterizan por la polifasia cognitiva, en ellos conviven distintos registros de pensamiento (más ingenuo, más formal) (Lautier, 2006).

producciones escritas, despliega las razones por las cuales se puede sostener que, en ciertas condiciones, la escritura es para lxs alumnxs una herramienta al servicio de la construcción del saber histórico.

Explora escrituras de diverso tipo –escritos intermedios, escritos reflexivos y relatos históricos– y analiza cómo cada uno contribuye a estructurar los aprendizajes disciplinares de lxs alumnxs. Son escritos de alumnos de Collège y Lycée –y excepcionalmente de escuela primaria– producidos en clases de Historia, recogidos de manera informal y también producidos en trabajos de campo realizados en establecimientos “difíciles” de los suburbios de París (2003, 2004, 2006, 2012).

En virtud de sus marcos metodológicos, Cariou introduce variables didácticas (restricciones de escritura diversas, razonamiento analógico, relato histórico) destinadas a considerar sus efectos en los aprendizajes de lxs alumnxs en el análisis de materiales de una amplitud suficiente. Para validar sus resultados, implementó la constitución de clases testigo (no sometidas a estas restricciones).

Su interés por los escritos de lxs alumnxs se inspira en los trabajos de didáctica del francés que dieron lugar a investigaciones en didáctica de la historia (Dousot, 2009, 2010, 2011; Kessas, 2007 y 2008, Plá, 2005; Tutiaux-Guillon et Fourmond, 1998). Estas investigaciones analizan el papel de la escritura en la apropiación del saber disciplinar por parte de lxs alumnxs. Se basan en estudios sobre la función cognitiva del lenguaje inspirados en los trabajos de Vygotski (1934) y de Goody (1979).

En relación con las características de los escritos, Cariou sostiene que cuando uno escribe o habla para pensar y construir saber, los errores, los tanteos, los retornos hacia atrás, las autocorrecciones son inevitables. Es porque –según Vygotski, 1934, pp. 430-432, citado por el autor, 2012, p. 54– el lenguaje no sirve de expresión a un pensamiento ya elaborado, sino que este se reorganiza y modifica al transformarse en lenguaje. Por eso no hay que considerar errónea una producción escrita poco pertinente desde el punto de vista de la expresión. Hay que ver en ella una tentativa de puesta en palabras, un primer paso vacilante hacia la elaboración de un saber en construcción (Bautier y Rayou, 2009, p. 111, citado en Cariou, 2012, p. 54).

Por esta razón, Cariou plantea que los escritos aparentemente deficientes de lxs alumnxs son más reveladores que los escritos más formalizados: señalan mejor los puntos de apoyo en los cuales se basa su pensamiento. El error está



en el corazón del aprendizaje<sup>4</sup>, da cuenta de la actividad tentativa del/a alumnx en la construcción del conocimiento a través de vacilaciones, debates consigo mismx y autocorrecciones. Esto lo observa en el análisis de escritos sucesivos y a veces en la escritura única de un texto, cuando la/el alumnx realiza ajustes en el curso de la producción. Los escritos menos acabados nos informan sobre una lógica de aprendizaje, magnifican sus rasgos, dejan marcas del proceso constructivo para mostrarnos cómo lxs alumnx se apropian de los saberes históricos enseñados<sup>5</sup>, sostiene Cariou (2012, p. 18). Su método consiste en reconstruir esa lógica.

Jack Goody, otro de sus referentes, sostiene que el lenguaje escrito es portador de potencialidades de transformación de las maneras de pensar. Pero hay que distinguir, señala Cariou, entre diferentes prácticas de escritura porque algunas de ellas tienen potencialidades epistémicas mientras que otras no –como ocurre con la escritura de registro de la lección del profesor y de restitución de saberes fácticos tan difundidas en las clases de Historia. Hay que entender entonces en qué condiciones la escritura opera efectivamente como una “tecnología del intelecto” (Goody, 1979).

La utilización del lenguaje depende de la situación de comunicación (escolar, familiar, científica) y del lugar que se ocupe en tanto locutor a partir de la interpretación que se tenga de ella, de los saberes que se movilicen, y de la percepción del interlocutor (Cariou, 2012, p. 61). En relación con el lugar de enunciación, analiza las diferencias entre historiadores y estudiantes:

Mientras que el historiador está legitimado como enunciador –en tanto experto reconocido en su dominio de investigación–, el alumno se siente poco legitimado para producir un discurso sobre la historia porque el destinatario es precisamente el docente, que se sitúa en posición de experto en relación con él. (...) El alumno se sitúa en una posición poco propicia para la escritura: *¿para qué explicar bien algo a un profesor que sabe más que yo sobre el tema?*

En cambio, si el alumno interpreta la situación de escritura escolar como una ocasión de elaboración del saber (...), asume una postura de sujeto escritor, en la lógica de la institución 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 movilizando, transformando

---

<sup>4</sup> La concepción del error del autor coincide plenamente con la perspectiva constructivista del aprendizaje que asumimos en nuestras investigaciones, así como con la postura de Lautier (1997) quien –en el análisis de las producciones de lxs estudiantes– descarta las respuestas más alejadas y también las más sólidas y toma aquellas que denominada intermediarias, en tanto estas le permiten aproximarse mejor a cómo se construye el conocimiento.

<sup>5</sup> El autor considera que los escritos que presenta constituyen estudios de caso con valor general.

y orquestando diferentes fuentes de información: la palabra del docente, el estudio de documentos abordados en clase, etc. (Cariou, 2012, pp. 62-63)

Como podemos ver, Cariou establece una fuerte relación entre la posibilidad de asumirse como sujeto escritor y la interpretación que hace la/el alumnx de la situación didáctica. A las consideraciones anteriores, agrega:

Si el alumno interpreta la situación de escritura como una ‘tarea’ de verificación sin contenido intelectual, considera entonces que debe mostrar al docente que *aprendió* (memorizó) lo que le ha enseñado. Se limita a enunciar algunas frases por medio de las cuales piensa que cumplió una obligación escolar, sin ningún involucrarse personalmente. (Cariou, 2012, pp. 62-63)

El investigador relaciona 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 hilo de la pluma”, al instante; usan el lenguaje para decir lo que ya saben. En cambio, quienes asumen la escritura como ocasión de elaboración del conocimiento se posicionan como autores y organizadores de su texto; usan el lenguaje para construir y para aprender (Cariou, 2012, p. 63).

Sobre este punto, el autor explicita que para promover escritos de elaboración tuvo que modificar los términos del contrato didáctico en las aulas en las que realizó sus investigaciones. Esto se debe a que las reglas implícitas en la historia escolar tradicional no favorecen la reflexión y la producción, sino la restitución de saberes. “Por someterse a representaciones de lo que normalmente se hace en una clase de historia, afirma Lautier (2006), los alumnos no se prestan de entrada a procesos reflexivos”.

En función de lo dicho hasta aquí Cariou señala que, en el análisis de los escritos de lxs alumnxs se trata de prestar atención a los **procesos** de escritura –siempre perfectibles– que contribuyen a la construcción del saber más que a los **productos** tales como saberes que ya debieran estar construidos y correctamente verbalizados incluso antes de que el/la alumnx tome la lapicera: “(...) Escribir para aprender historia, plantea: ¿es enumerar saberes memorizados o construir el saber a través de dudas y ensayos, a veces al precio de grandes incoherencias?” (Cariou, 2012, p. 93). En concordancia con Cariou, nuestro equipo sostiene: ¿Habría que considerar que, al *escribir para aprender*, lo sustancial no está en el texto final sino en los intercambios, en las revisiones, en el potencial epistémico de “estar escribiendo” e interactuando para escribir? (Lerner, Larramendy y Cohen, 2012).



Se trata luego, continúa el autor, de percibir la inscripción del alumnx en el texto que escribe:

¿El texto está estructurado a partir de un punto de vista organizador, del punto de vista de un “yo” autor de su texto, capaz de movilizar saberes de orígenes diversos, de implicarse para enunciar juicios y proponer elementos de explicación, de tejer citas de textos diferentes o de restituir las intenciones de diversos autores, en una palabra, de producir un texto *polifónico*? En otros términos, el autor del texto, ¿escribe a partir de textos y discursos de otros para volver a decir lo mismo o para construir un saber nuevo? (Cariou, 2012, pp. 93-94)

Para ello, Cariou analiza los índices textuales (presentes, pocos o ausentes) que permiten dar cuenta del posicionamiento de lxs alumnxs como autores que se hacen cargo o no de su discurso. Entre ellos: **indicadores de enunciación** que nos permiten percibir un lugar asumido como autor –e inclusive la consideración de un interlocutor potencial– (pronombres personales, adjetivos o adverbios valorativos); **modalizadores del discurso**, que señalan el grado de adhesión o distanciamiento del autor respecto de lo que está escribiendo y/o que revelan una restitución de las intenciones de los sujetos del pasado; el **uso de tiempos verbales diferentes** (o no), que muestran una marca de distanciamiento temporal de los hechos del pasado y señalan un proceso de comprensión de esos hechos, entre la empatía y la subjetividad; la **referencia a las fuentes para argumentar o probar los hechos mencionados**, mediante ejemplos, procedimientos de citación; el **modo de introducir a los personajes históricos** actuando y dotados de intenciones (modalizadores verbales de voluntad o de opinión) o solo actuando (verbos de acción) (Cariou, 2012, p. 94).

Hasta aquí reseñamos aspectos centrales de las investigaciones de Cariou que le permiten concluir, como señalamos al principio, que la escritura favorece la construcción de conceptos y explicaciones históricas, es decir, el aprendizaje. Su trabajo arroja resultados consistentes con los nuestros a la vez que aporta herramientas relevantes para el estudio de este objeto.-

Cerramos el apartado con una breve mención a las contribuciones de Sebastián Plá, quién indaga la función de la escritura de la historia en el desarrollo del pensar históricamente de los adolescentes del bachillerato en México, desde una perspectiva que engloba los problemas de la enseñanza y del aprendizaje (2005). Su investigación busca comprender los procesos de significación del pasado que se dan dentro del ámbito escolar, definir las características del pensar históricamente que se trabajan dentro del aula y esclarecer cuál es el papel de la escritura en su desarrollo.

Intenta establecer, entre otras cosas, si el pensar históricamente es –o no– un privilegio de los historiadores para dar respuesta a una pregunta fundamental que orienta su investigación: ¿Para qué se enseña historia?

En sus conclusiones plantea, en consonancia con Rocha (2020), que la escritura tiene como función primordial la de ser un mediador simbólico indispensable del desarrollo del *pensar históricamente* ya que su representación en una forma retórica particular (...), conforma el pensar históricamente<sup>6</sup>. Por lo tanto: que no hay desarrollo complejo del pensar históricamente sin una escritura de la historia (Plá, 2005, p. 20). Plantea entonces una relación aún más fuerte entre escritura y aprendizaje de la historia; una historia escolar consistente con propósitos educativos relevantes.

En coincidencia con Cariou, Plá subraya que la posibilidad de lxs estudiantes de asumir una posición de autoría juega un papel central en la construcción de conocimiento en la escritura de la historia. Es una condición que también ponemos en primer plano en nuestras investigaciones, como veremos a continuación.

### **La escritura de Tatiana: análisis de un texto personal y polifónico**

En diálogo con algunas de las ideas de los autores reseñados, presentamos un análisis<sup>7</sup> de una escritura producida en la realización en aula de un proyecto de enseñanza sobre la dominación colonial en Potosí, construido a partir de la propuesta general de contenidos elaborada en una de nuestras investigaciones<sup>8</sup>. El proyecto fue desarrollado en octubre de 2016 en un 6° grado de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires por Eugenia Azurmendi, integrante de nuestro equipo. La escritura pertenece a Tatiana, alumna de ese grado. Es la producción final del proyecto, una escritura global (Aisenberg, 2018) en la que la maestra solicitó a lxs alumnxs que escribieran “una historia de Potosí”.

En una producción extensa y exhaustiva, titulada “Potosí y su historia”, Tatiana reelabora diferentes aspectos de los contenidos enseñados. Toma como referencia los textos y las fuentes primarias trabajados en el aula así

---

<sup>6</sup> Plá define el pensar históricamente como “la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado” (2005, p. 16).

<sup>7</sup> Es una reelaboración del análisis de esta escritura publicado en Larramendy y Conde, 2023.

<sup>8</sup> Proyecto UBACyT 200 201 301 001 23 BA 2014/17, co- dirigido por D. Lerner y B. Aisenberg. La propuesta de contenidos y sus ejes organizadores pueden consultarse en: Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres (2016).

como los escritos intermedios producidos a lo largo del proyecto: una toma de notas colectiva sobre un video proyectado en la primera clase y una escritura personal de comparación de ideas entre una crónica de la época y la síntesis de un artículo de investigación que las pone en discusión. Su desarrollo también se referencia en las discusiones e intercambios sostenidos en el aula: al poner en relación la escritura de Tatiana con los registros de desgrabación de las clases, advertimos que recupera planteos y explicaciones de la docente así como argumentos, reflexiones, inferencias y comentarios de sus compañerxs. Posicionada como autora, fuertemente involucrada con las ideas que despliega, articula esta multiplicidad de voces de manera personal, al servicio de la historia que quiere contar y de los argumentos que esgrime para dar cuenta de su perspectiva. Es un verdadero texto polifónico que contribuye a la reelaboración y problematización del conocimiento que está construyendo. Veamos de qué se trata...

Luego de una introducción al tema y una presentación general de las dos etapas históricas enseñadas acerca de la organización de la dominación colonial en Potosí, Tatiana desarrolla cada una de ellas. Focalizaremos en algunos aspectos de la “segunda etapa” –subtítulo de su producción– cuyo desarrollo está centrado en la figura del virrey Toledo y en un análisis de sus “Ordenanzas del Perú para un buen gobierno” (1573).

Tatiana caracteriza esta etapa planteando aspectos sustantivos de la coyuntura y de las acciones de Toledo mediante una reconstrucción personal de información recuperada de la contextualización de las ordenanzas y de la biografía del virrey que la maestra presentó a través de una explicación y un texto<sup>9</sup>. En el contexto que describe, la alumna plantea que Toledo “se dispuso entonces a reorganizar la explotación de las minas para aumentar la producción”, hace referencia a la nueva técnica que introduce el virrey (la amalgama) y da datos categóricos sobre el aumento de la producción de plata a partir de los cambios implementados: “En los tiempos de Toledo la producción de plata pasó de doscientos mil pesos anuales a más de 1.000.000 \$”. Como señala Cariou (2012), la introducción de datos al servicio de la argumentación

---

<sup>9</sup> En esta investigación, nos propusimos indagar sobre el trabajo en el aula con fuentes primarias, por eso la propuesta de contenidos incluye muchas y muy diversas fuentes. Pusimos en primer plano a sus autores –actores sociales del mundo histórico en estudio– y ofrecimos a lxs alumnxs información sobre el contexto de producción de la acción social que dio origen a lo que para nosotrxs es una fuente histórica, en este caso, las ordenanzas del virrey Toledo. Para esta fuente, incluimos además una biografía del virrey porque, por investigaciones anteriores, sabemos que las historias personales pueden constituirse en una “puerta de entrada” significativa para conocer mundos del pasado.

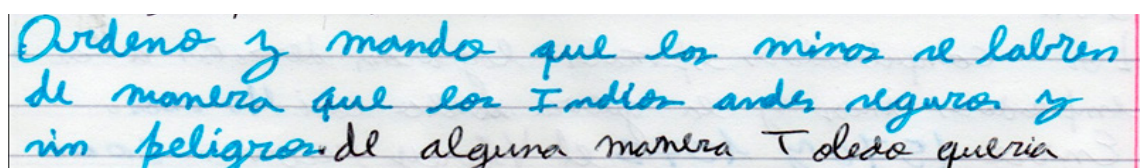
da cuenta de la posición asumida por el sujeto escritor. El uso del color realizado por la autora<sup>10</sup>, refuerza su perspectiva.

Luego hace mención a las ordenanzas del virrey y aclara que su imposición afecta tanto a indígenas como a españoles. Esta referencia constituye un avance porque como muchos de sus compañerxs Tatiana sostenía, en un principio, que las ordenanzas solo apuntaban a regular la vida de los indios. Dice “Toledo impuso unas reglas para los indígenas y los españoles, una de ellas...” y pasa a transcribir y comentar dos ordenanzas.

Posiblemente en relación con la idea de que las ordenanzas regulan asuntos referidos tanto a indígenas como a españoles –idea que en un principio le costó reconstruir–, selecciona ordenanzas que involucran y afectan intereses del conjunto de los sujetos históricos involucrados, así como a sus relaciones.

Tatiana presenta las ordenanzas y realiza inferencias sobre la intencionalidad de las regulaciones que establece el virrey. En primer lugar: “Que con cada 25 indios vaya un principal o mando<sup>11</sup> que se ocupe de controlarlos. Tal vez para que no se roben nada”.

### **Figura 1. Fragmento de la escritura de Tatiana**



Esta primera ordenanza, citada por la autora, remite a aspectos organizativos del trabajo en la mina vinculados con el control de los indios por parte de los españoles. Según la inferencia de Tatiana, la norma apunta “tal vez” a evitar la apropiación de metal por parte de los mineros, cuestión característica de la explotación del cerro durante la primera etapa que había sido estudiada en clase. La niña infiere y marca que se trata de una inferencia, dice “tal vez”.

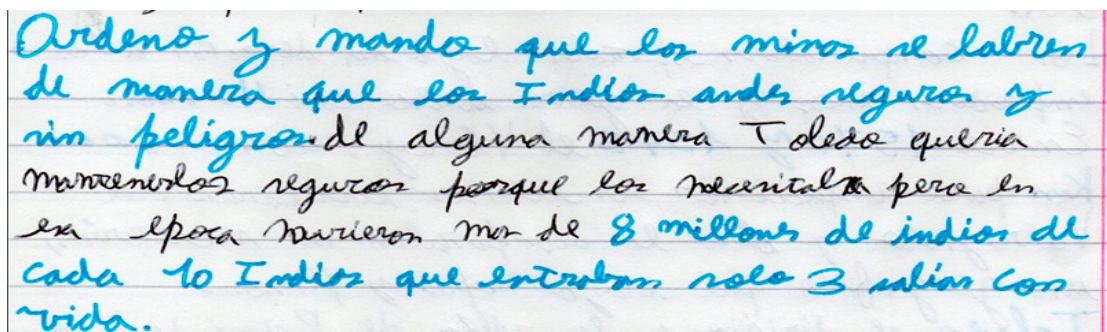
En el caso de la segunda ordenanza, la alumna recupera –además de su contenido– la fórmula que encabeza las normas<sup>12</sup>. Escribe: “Ordeno y mando que las minas se labren de manera que los Indios anden seguros y sin peligros de alguna manera Toledo quería mantenerlos seguros porque los necesitaba pero en esa época murieron más de 8 millones de indios, de cada 10 indios que entraban solo 3 salían con vida”.

<sup>10</sup> Tatiana usa el color con sentidos diversos a lo largo de su producción: resaltar datos o ideas y citar autores son los más frecuentes.

<sup>11</sup> Se refiere a la figura del mandón.

<sup>12</sup> La fórmula “ordeno y mando” se mantuvo en la adaptación realizada por nuestro equipo para el trabajo en el aula como marca de la figura de la autoridad que instaura las ordenanzas en un contexto de dominación institucionalizada.

**Figura 2. Fragmento de la escritura de Tatiana**



Ordeno y mando que los minos se labren de manera que los Indios andes seguros y sin peligro de alguna manera Toledo queria mantenerlos seguros porque los necesitaba pero en esa epoca murieron mas de 8 millones de indios de cada 10 Indios que entraban solo 3 salian con vida.

La segunda ordenanza establece que el modo de explotar la mina por parte de los españoles garantice la seguridad de los indios. La inferencia acerca de las intenciones de Toledo –“quería mantenerlos seguros porque los necesitaba”– resulta modalizada (Cariou, 2012) por la autora en dos sentidos:

- Por un lado, introduce su inferencia con un “de alguna manera” (Toledo quería mantenerlos seguros porque los necesitaba), idea relacionada con la contradicción entre la explotación de lxs indígenas y el intento de protección de la mano de obra.
- Por el otro, remite a los escasos efectos de esta norma en la realidad de los mineros en relación con su mortandad, tanto en términos absolutos como relativos: “murieron más de 8 millones de indios, de cada 10 indios que entraban solo 3 salían con vida”. Señala una contradicción que expresa, además, una toma de posición: “De alguna manera Toledo quería mantenerlos seguros porque los necesitaba **pero** en esa época murieron...”.

La mirada crítica sobre las fuentes instalada en el aula a partir del análisis compartido de la perspectiva de sus autores parece habilitar el posicionamiento de Tatiana como autora. Al reflexionar sobre el contenido de las ordenanzas que selecciona y las posibles intenciones del virrey explicita su posición: revela la inconsistencia entre explotar y cuidar a los indios (objeto de una relación de dominación institucionalizada por ley) y la sostiene con datos contundentes.

El carácter personal y polifónico del texto de Tatiana se mantiene a lo largo de su extensa producción porque, como señala Cariou (2012), cuando el/la alumna se asume como sujeto escritor-organizador de su texto se autoriza a retomar ejemplos ricos y numerosos así como a restituir las intenciones de diversos autores para justificar su propósito movilizándolo, transformándolo y orquestándolo –entretejiendo– diferentes fuentes de información: la palabra del docente, el estudio de documentos abordados en clase, etc.



En consonancia con las ideas de los autores reseñados, nuestras investigaciones nos han llevado a establecer que posicionarse como autor/a es una de las condiciones didácticas esenciales para aprender historia al escribir, para reelaborar y problematizar el conocimiento histórico en construcción (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Lerner Larramendy y Cohen, 2012; Aisenberg, 2012; Lerner y Larramendy, 2023).

### **Breves ideas para cerrar y proseguir...**

Retomamos este último punto para dar un cierre a esta comunicación: construir conocimiento histórico implica asumir una posición. Cariou (2012) sostiene que la argumentación estructura el conocimiento histórico y ello supone la construcción de un punto de vista: “Como escribió De Certeau, la escritura de la historia es institución de un lugar<sup>13</sup> y el historiador asume desde ahí una postura argumentativa”<sup>14</sup>. Y añade: “Si no ayudamos a los alumnos a construir esta postura argumentativa que supone hacerse cargo de una tesis, la historia seguirá siendo para ellos esa disciplina en la que se enumeran hechos memorizados” (p. 78).

Esa versión escolar de la historia carece de sentido en relación con nuestros propósitos educativos. Para abonar a una historia que contribuya a una formación integral de lxs estudiantes (Pla, 2005, p. 15), para “(...) caracterizar prácticas en el aula que promuevan en lxs alumnxs la construcción de una mirada crítica sobre la complejidad del mundo social, sobre sus problemas, sobre las situaciones de desigualdad y de injusticias” (Aisenberg, Lerner et al., 2020, p. 6), seguiremos investigando.

### **Referencias bibliográficas**

Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos de Ciencias Sociales en la escuela. *Revista 12ntes. Para el día a día en la escuela* N°43, pp. 26-53. Buenos Aires: 12ntes.

---

<sup>13</sup> Plá también refiere a esta y otras ideas de M. de Certeau en *La operación historiográfica*, 1985.

<sup>14</sup> La historia tiende y pretende la objetividad, pero jamás podrá alcanzarla, sostiene Prost (2001). La objetividad, dice Cariou (2012), no es sinónimo de neutralidad, porque un problema histórico tiene raíces en una pregunta práctica que incluye valores.



- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, Vol. 16, pp. 99-105. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata.
- Aisenberg, B., Kogan, N., Lewkowicz, M. y Torres, M. (2016). Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica. *Actas XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*. APEHUN. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de lectura*, N°3, Año 29, pp. 24-42.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Cariou, D. (2006). Estudiar los caminos de la conceptualización en Historia a partir de los escritos de los alumnos. En Perrin-Glorian, M.J. y Reuter, Y. [eds.] (2006). *Los métodos en investigación en didáctica*. Bélgica: Presses Universitaires du Septentrion.
- Cariou, D. (2003). *Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves* (Thèse de doctorat). France: Université de Picardie Jules Verne.
- Cohen, L. y Larramendy, A. (2011). El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido. *Reseñas de enseñanza de la historia*, N°9, pp. 167-204. APEHUN.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Larramendy, A. (2017). Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben. *Actas de las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Mar del Plata: Ed. Joaquín Rodríguez Cordeu, Universidad de Mar del Plata.
- Larramendy, A., Azurmendi, E., Lewkowicz, M. y Jakubowicz, J. (2018). Escribir sobre la dominación colonial en Potosí. Un análisis de producciones escritas de alumnos de 6° grado. En: Jara, M.A., Funes, G., Ertola, F. y Nin, M.C. (coords.). *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la Formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Colección actas, parte III. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 499-513.

- Larramendy, A. y Conde, J.M. (2023). Clase Nro. 4: Consideraciones sobre la autoría en la construcción de conocimiento social en la escuela. Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales. *Lecturas y escrituras en Sociales*. Buenos Aires: MEN.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En Haas, V. (dir.) (2006). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lerner, D. y Larramendy, A. con la colaboración de Jakubowicz, J. (2023). Escribir y aprender a escribir. Certezas e interrogantes. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, Vol. 3, N°5, pp. 29-64. Ciudad de Buenos Aires: UNIPE.
- 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 Vázquez, A., Novo, M.C., Jacob, I. y Pelliza, L. (comp). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, pp. 41-86. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas.
- 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*, Vol. 16, pp. 106-113. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Rocha, H. (2010). A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, pp. 121-142.
- Torres, M. y Larramendy, A. (2010). Ler e escrever para aprender historia. Análise do processo de escrita de um pequeno grupo de alunas da 7ª série do ensino fundamental. *Projeto*, Vol. 10, N°12, pp. 28-36. Porto Alegre, Brasil.