



Transmisión y apropiación de conocimiento histórico en la escuela. Problemas y diversidades

Beatriz Aisenberg | Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Alina Larramendy | Departamento de Ciencias de la Educación - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Desde el retorno a la democracia se fueron sucediendo cambios que resquebrajaron la tan criticada enseñanza tradicional de la historia. En el plano de los contenidos se produjeron avances hacia una historia explicativa o interpretativa; hay temas nuevos y temas renovados vinculados a nuevos propósitos educativos (Lewkowicz y Rodríguez, 2023). En cuanto a las prácticas, coexisten diversas modalidades de trabajo en el aula: por un lado, prácticas que buscan promover la actividad de lxs alumnxs;¹ por otro lado, perduran ejercicios de localización y reproducción de información y, sobre todo en secundaria, clases centradas en el discurso del docente.

En función de la conjunción de los cambios en la historia académica y los aportes de la psicología del aprendizaje, en diferentes países del mundo occidental desde la década de 1970, se fueron multiplicando las propuestas de especialistas centradas en los modos de producción del conocimiento histórico: el llamado “trabajo del historiador”, la resolución de situaciones problemáticas, el desarrollo de competencias para la formación del pensamiento histórico. En el conjunto de propuestas se destaca la relevancia otorgada al trabajo con fuentes primarias en el aula —es muy abrumadora la cantidad de referencias que arroja *Google* sobre esta expresión.

Muchas de las propuestas realizadas representan sin dudas aportes valiosos. En nuestras propias producciones² también el trabajo con fuentes primarias ocupa un lugar destacado. Consideramos fundamental contemplar en los contenidos y en las prácticas áulicas diferentes aspectos de la producción del conocimiento histórico.

Pero, en forma paralela al desarrollo de las nuevas propuestas —y a veces junto con ellas— se fue instalando el supuesto de una oposición entre transmisión y construcción del conocimiento histórico. Pareciera que la idea de

¹ Por definición de las autoras se utiliza la “X” en atención al uso de formas lingüísticas inclusivas.

² Desde hace más de cuatro décadas venimos ocupándonos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales en la escuela: desde el trabajo en el aula, desde el desarrollo curricular en distintos organismos del sistema educativo, desde la investigación sistemática. En el 2000 conformamos un equipo en el IIICE, donde continuamos trabajando. Buscamos producir conocimiento didáctico para que todxs lxs alumnxs aprendan historia (y ciencias sociales en general) en la escuela; buscamos producir conocimiento que sea útil para la transformación de la historia como disciplina escolar. Se trata de conocimiento sobre las prácticas áulicas favorables para promover el aprendizaje, conocimiento sobre los límites y obstáculos que imponen las costumbres didácticas de la historia como disciplina escolar, las características de la escuela como institución y las condiciones del trabajo docente.

promover la actividad de lxs alumnxs viene a reemplazar a la transmisión. Y cuando se nombra a la transmisión, en general es para denostarla, para hacer referencia a lo que no hay que hacer...

Consideramos que la transmisión de conocimiento continúa siendo una problemática no resuelta en la enseñanza de la historia. En este trabajo nos proponemos bosquejar algunas ideas sobre esta problemática, estableciendo relaciones tanto con las condiciones para la apropiación de conocimiento como con la consideración de la diversidad en los aprendizajes de lxs alumnxs.

› **Hacia nuevas formas de transmisión**

Pensamos que la idea de transmisión adquirió una connotación negativa porque quedó asociada a la enseñanza tradicional. Las formas de transmisión en el modelo tradicional guardan estrecha relación con cierta concepción de la historia y de su aprendizaje. En dicho modelo se considera a la historia como un conocimiento objetivo y neutro del pasado: lxs historiadores producen conocimiento transcribiendo y organizando la información contenida en los documentos. En cuanto a los contenidos a enseñar, se los concibe como si fueran cosas que se van traspasando de los documentos a los libros, a la escuela. Se supone que estas “cosas” —sean datos, informaciones, hechos, imágenes— van pasando sin modificaciones hasta llegar a la mente de lxs alumnxs. Desde esta perspectiva, enseñar es presentar —sea mediante exposiciones, textos, fuentes, videos— hechos verdaderos, objetivos e inalterables que lxs alumnxs deben memorizar y repetir. El saber es considerado una copia y por eso se espera fidelidad entre lo que se enseña y lo que se aprende. La enseñanza es fácil, también la evaluación: lxs alumnxs saben o no saben, es decir, reproducen o no lo enseñado. Se supone que el conocimiento histórico es objetivo y el mismo para todxs, es independiente de los sujetos, sean historiadorxs, autorxs de los textos, docentes o alumnxs. El aprendizaje requerido se limita a la memorización. Y la noción de transmisión que subyace es la del “traspaso directo de algo inalterable”. Esta concepción de la transmisión es la que rechazamos.

Pero hay otras formas de transmisión articuladas con espacios de libertad que hacen posible una apropiación significativa por parte de quienes la reciben. La transmisión constituye un proceso que es a la vez condición y habilitación de aparición de lo nuevo (Diker, 1999).

La transmisión de conocimiento es indispensable para el aprendizaje de la historia.³ En consecuencia, si no abordamos seriamente la transmisión estamos evadiendo un problema didáctico central: ¿qué prácticas áulicas favorecen la articulación entre la transmisión de conocimiento y su apropiación significativa?

Diferentes autores aluden de algún modo a aspectos que encierra esta problemática. Entre ellos, Audigier (2003) señala que una de las dificultades de la enseñanza de la historia reside en que es preciso, en un mismo movimiento, introducir “mundos ausentes” y que lxs alumnxs los construyan en su pensamiento. Está planteando la necesidad de que confluyan la transmisión y un trabajo intelectual constructivo. En un plano más general, Blais y otros sostienen que la transmisión “Es el fondo sobre el que se levantan las construcciones individuales. Aprender es solo una modalidad de la transmisión que consiste en poner el acento sobre el procedimiento interno de apropiación” (Blais et al., 2018: 110); y más adelante afirman: “La transmisión debe ser reinventada,

³ Sea la historia escolar, la historia familiar, la historia de una comunidad, la historia divulgada en diversos medios, la historia académica.

lejos de los modelos antiguos que perdieron irremediablemente su razón de ser. Pero perseverar en la ignorancia de los resortes que la transmisión pone en juego solo puede conducir a un callejón sin salida” (2018: 116).

El problema de cómo promover la articulación entre apropiación y transmisión es inevitable incluso para quienes postulan que la enseñanza de la historia debe centrarse básicamente en el trabajo con fuentes primarias. En efecto, para avanzar hacia una mirada crítica de las fuentes y para contextualizarlas es fundamental contar con un marco de conocimientos sobre la problemática histórica en estudio. A modo de ejemplos: para conocer el contexto de producción de una fuente, para inferir o reconocer la perspectiva y las intenciones de lxs autorxs de las fuentes, para reconocer diferentes perspectivas de distintos sujetos sobre alguna problemática, es necesario contar con conocimientos que no están explicitados ni contenidos en una fuente primaria (ni en un conjunto de fuentes). ¿Cómo llegan lxs alumnx a disponer de estos marcos de conocimientos si no es participando en situaciones que incluyan la transmisión? Además, la interpretación del contenido de una fuente determinada encierra en sí misma la problemática de la articulación entre transmisión y apropiación significativa. No se trata de que lxs alumnx “extraigan” informaciones de una fuente (sea un documento escrito o una imagen); interpretar una fuente supone un trabajo intelectual de reconstrucción que, como veremos, suele ser complejo y muchas veces requiere la ayuda docente, tanto en escuela primaria como en secundaria.

Hay distintos tipos de prácticas deseables y posibles en la enseñanza de la historia. Pero la transmisión es ineludible. Si no aportamos herramientas para instalar prácticas que promuevan la articulación entre transmisión y apropiación de conocimiento, las prácticas a las que se recurre son las que ya están fuertemente arraigadas en la disciplina escolar. Son las prácticas basadas en el supuesto de un “pasaje directo” del conocimiento, que promueven la repetición memorística, como los cuestionarios-guía para la lectura que favorecen la localización y reproducción de frases de los textos. Estas prácticas forman parte del “(...) saber pedagógico ‘por defecto’; ese que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo” (Terigi, 2010: 99). En otras palabras, a falta de saber pedagógico sobre prácticas que promuevan la articulación de transmisión y apropiación, se imponen las costumbres didácticas instituidas que “empujan” a la localización y repetición (aunque tengamos propósitos contrapuestos).

Nuestro recorrido investigativo sobre la enseñanza de la historia nos ha permitido caracterizar prácticas áulicas compartidas que contribuyen a promover la articulación entre transmisión y apropiación de conocimiento. Hemos mostrado en múltiples producciones que es posible lograr “en un mismo movimiento” la presentación de conocimiento histórico sistematizado (sea a través de textos y/o de explicaciones docentes, etcétera) y que lxs alumnx desplieguen trabajos intelectuales que suponen una apropiación significativa de los contenidos presentados.

Reseñaremos a continuación algunos aportes de nuestras investigaciones sobre las prácticas áulicas compartidas.

› **Prácticas compartidas de pensar juntxs. Transmisión y diversidad de apropiaciones**

Desde hace tiempo sabemos que hay distancias inevitables entre los contenidos enseñados y los significados que construyen lxs alumnx. Desde hace tiempo sabemos que en toda aula hay diversidad en las aproximaciones de diferentes alumnx a los contenidos que enseñamos. Es decir, los contenidos que circulan en el aula van adquiriendo diversos sentidos para distintxs alumnx.

Por eso, para promover apropiaciones significativas de la historia es preciso asumir el trabajo con la diversidad. Tal como señala Terigi, la diversidad es constitutiva de lo humano. La diversidad no es un problema... El problema es que la enseñanza escolar de la historia (y la escuela en general) se pensó y se armó desde el supuesto de que lxs chicxs aprenden lo que se enseña y que todxs aprenden lo mismo y en los mismos tiempos (Terigi, 2024).

Para promover la articulación entre transmisión y apropiaciones significativas es necesario generar espacios para que todxs lxs alumnx desarrollen un trabajo constructivo y realicen sucesivas aproximaciones a los contenidos que circulan en el aula...

En nuestras investigaciones⁴ analizamos muy numerosas situaciones en las cuales se buscó la articulación entre transmisión y apropiación de conocimiento histórico. Situaciones que suponen distintas vías de transmisión: lectura de diversidad de textos, de mapas, análisis de distintos tipos de fuentes primarias (documentos variados, distintas fuentes gráficas, objetos), películas. Son situaciones de interacción de lxs alumnx con algún soporte, que entrelazan momentos de trabajo colectivo, individual y por pequeños grupos y que en general incluyen —y requieren— explicaciones y exposiciones del/a docente. También estudiamos situaciones de escritura que apuntan a la reelaboración-profundización de los contenidos, que suponen la continuidad de la interacción con los materiales, con lxs compañerxs y con la/el docente.

Estas situaciones forman parte de proyectos de enseñanza que instauran tiempos para que docente/s y estudiantes interactúen en torno de ciertos contenidos de manera sostenida, orientados por propósitos específicos. Son situaciones en las que se despliegan prácticas compartidas de *pensar juntxs* sobre determinada temática o problemática histórica a partir de un conjunto entramado de fuentes —primarias y secundarias— que abordan esos contenidos en sus diferentes aspectos y/o desde diferentes perspectivas, de modo de dar cuenta de su complejidad. Son prácticas de análisis compartido, de volver sobre los contenidos desde distintos ángulos y a través de materiales diferentes, que permiten ir estableciendo nuevas relaciones entre sus dimensiones, generar aproximaciones sucesivas a objetos complejos. Y que dan tiempo y oportunidades diversas para que distintxs alumnx “entren” en la reconstrucción compartida de la temática o problemática en cuestión.

El tratamiento sostenido y recursivo de contenidos históricos en prácticas de lectura, análisis de fuentes y escritura —entre otras— se ha mostrado potente para enseñar en la diversidad. En tanto son prácticas que propician la articulación entre transmisión y apropiación de conocimiento contribuyen a que todxs —en su medida, según sus posibilidades y tiempos— pueden aprender. Veamos de qué se trata...

⁴ Desde el año 2000 desarrollamos en el IICE una línea de investigaciones didácticas que indaga las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de la historia, centrada en el estudio de prácticas de lectura, escritura y análisis de fuentes primarias. Nos orientamos a producir conocimiento sobre las relaciones entre las prácticas de enseñanza, los contenidos efectivamente enseñados y los significados que sobre ellos construyen lxs alumnx. Para ello proponemos, en el marco del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, el estudio de proyectos de enseñanza de la historia que buscan promover en lxs alumnx la construcción de conceptos, de representaciones y de explicaciones, así como avances en la problematización del conocimiento histórico. En tanto se trata de proyectos que entran en tensión con las costumbres didácticas instituidas en la historia como disciplina escolar, su realización en aula y análisis puede aportar conocimiento sobre problemas y condiciones de posibilidad para la transformación de la enseñanza. El equipo está conformado por Beatriz Aisenberg, Delia Lerner, Alina Larramendy, Mariana Lewkowicz, Karina Benchimol, Mirta Torres, Mariana Azparren, Eugenia Azurmendi, Juan Manuel Conde, Lucía Finocchietto, Julieta Jakubowicz, Mariela Pica y Sofia Seras. Más información [en la web](#).

Prácticas compartidas de *pensar juntxs*, en la lectura de textos⁵ y en el análisis de fuentes primarias

Nuestras investigaciones nos permitieron conceptualizar un tipo de práctica de lectura compartida que promueve un trabajo intelectual de *reconstrucción* y, en consecuencia, se muestra potente para articular la transmisión con la apropiación de conocimiento histórico. Se trata de una práctica en la cual el/la docente guía un trabajo colectivo cuya finalidad —claramente explicitada a lxs alumnxs— es el estudio de una temática o problemática histórica determinada.⁶ La práctica consiste en la reconstrucción compartida de las situaciones o problemáticas históricas presentadas en uno o varios textos. Nos referimos a una *práctica social en el aula que supone pensar juntxs en la situación histórica tomando aportes de los textos*. En el curso de este tipo de práctica se van entrelazando momentos de lectura propiamente dicha con momentos de intercambios colectivos y de explicaciones del/a docente.

A partir del planteo de la problemática y de la lectura inicial, la conversación colectiva —que suele ocupar la mayor parte del tiempo de la clase— se va estructurando en función de intercambios centrados en la reconstrucción compartida de la situación, explicación o problemática histórica presentada en el/los texto/s con el/los que se está trabajando. Se lee en distintos momentos, con diversas modalidades: puede ser lectura o relectura individual y silenciosa de diferentes textos o fragmentos, puede ser lectura o relectura en voz alta para compartir o repensar fragmentos de diferentes textos, por iniciativa del docente o de lxs alumnxs.

Esta práctica ofrece espacios a lxs alumnxs para que lean y para que expresen y fundamenten sus propias interpretaciones y opiniones sobre las ideas expresadas en los textos, para que digan lo que piensan y discutan sobre la temática histórica en estudio. Y, en relación con lo que lxs alumnxs van reconstruyendo, la/el docente explica y “rellena” todo lo que hace falta para comprender el texto y la problemática histórica. Esta dinámica, que supone ir entrelazando momentos con distintas modalidades de trabajo a lo largo de una o varias clases, contribuye a engarzar enseñanza y aprendizaje, requisito para lograr la articulación entre transmisión y construcción de conocimiento.

Lxs alumnxs se apropian del contenido de los textos y de las explicaciones docentes —es decir, de lo que se está transmitiendo— a su modo y desde sus posibilidades. Las apropiaciones son significativas, en tanto lxs alumnxs se posicionan como sujetos y como lectorxs: no reproducen “lo que dice el texto” —con las mismas ni “con otras palabras” — sino que, en relación con el texto, expresan lo que ellxs mismxs piensan, establecen relaciones y buscan explicaciones convincentes y satisfactorias para ellxs mismxs.

Cabe remarcar que las interpretaciones de lxs alumnxs suelen ser diferentes de las que realizamos lxs docentes, además de que suele haber diversidad de interpretaciones entre lxs alumnxs, en función de la heterogeneidad habitual de cualquier grupo escolar. Sin conocer estas interpretaciones es difícil ayudar a leer: las explicaciones

⁵ Retomamos en este apartado un fragmento, con algunas ampliaciones, de Aisenberg (2016).

⁶ Por ejemplo, respecto de las resistencias a la conquista española: Los pueblos de los Valles Calchaquíes impidieron la conquista española durante 130 años: ¿en qué consistió ese prolongado proceso de resistencia y qué factores contribuyeron para que se sostuviera la resistencia?, ¿qué nos permite conocer sobre la resistencia indígena este fragmento de carta del gobernador Albornoz al Rey Felipe IV? O, en otro proyecto de enseñanza: ¿cómo explican diferentes autores la catástrofe demográfica en América a partir de la conquista española?, ¿qué diferencias existen entre las distintas explicaciones?

del/a docente —que son centrales e imprescindibles— se tornan especialmente potentes si se articulan con lo que lxs alumnx van entendiendo (o no) del texto (Aisenberg, 2010).

La participación del/a docente es intensa y crucial en el desarrollo de la práctica: promueve la reconstrucción compartida de las situaciones históricas en estudio y las discusiones entre lxs alumnx, propone la relectura de fragmentos de los textos para controlar las interpretaciones y para profundizar la reflexión, explica lo necesario para que las reconstrucciones que se van desplegando avancen en su aproximación a los contenidos que busca enseñar, promueve explícitamente la revisión de los errores en las reconstrucciones e interpretaciones que realizan lxs alumnx; sostiene el eje de los intercambios focalizando en la problemática en estudio con la flexibilidad necesaria para integrar las perspectivas de todxs lxs alumnx; explicita su propia postura en relación con ideas de los textos sobre los que se está trabajando (es decir, se posiciona también como lector/a).

En el caso del trabajo con fuentes primarias, además de la lectura para la reconstrucción de su contenido, estudiamos una práctica de análisis compartido orientado por la/el docente que busca promover una mirada crítica, por lo cual requiere establecer relaciones con su contexto de producción; en este sentido el trabajo va más allá de la fuente en sí misma. Esto es, ponemos a consideración de lxs estudiantes quién es el actor social-autor/a de la fuente, cuál es su rol en la sociedad que se está estudiando, en qué situación escribe y qué acción social realiza a través de la escritura —rinde cuentas, realiza un reclamo, relata una vivencia, declara—, qué clase de objeto social produce —una carta privada, un diario de viaje, un conjunto de ordenanzas, una crónica, un informe oficial, una declaración en un juicio—, por qué hace esta acción, para quién/es escribe, con qué posibles intenciones. Son elementos indispensables para aproximarse a la perspectiva del/a autor/a acerca de aquello que relata, describe, informa...⁷

La contextualización de la fuente histórica puede trabajarse con modos diversos de transmisión: a través de una presentación a cargo del/a docente, un texto introductorio que acompañe los fragmentos de la fuente que se proponen analizar, una biografía de su autor/a que dé cuenta de aspectos de su vida y su rol en relación con la escritura que produce y su perspectiva. Si tenemos imágenes del/a autor/a, de la escritura original o del objeto que la contiene, también la incorporamos al trabajo en el aula. El contexto de la fuente también es contenido que se transmite para hacer posible la problematización del conocimiento histórico en las apropiaciones que lxs alumnx realizan.

Estamos caracterizando prácticas sociales en el aula, guiadas por la/el docente. Como dijimos, estas prácticas consisten en *pensar juntxs la problemática histórica en estudio tomando diferentes textos o fuentes como apoyatura*. Son prácticas en las que se desarrolla la interacción entre las ideas de todxs, en relación con un tipo peculiar de interacción con los textos o fuentes. Las prácticas entrelazadas de lectura de textos, análisis de fuentes y reconstrucción histórica también son contenidos y se aprenden por medio de la participación en prácticas guiadas: formas de leer, formas de concebir y analizar una fuente...

⁷ Hemos caracterizado como *crítica o interpretativa* a esta práctica compartida de análisis de fuentes en un artículo en el que presentamos un caso realizado en un segundo año de secundaria con un fragmento de una Carta de la Real Audiencia de Charcas que refiere a la resistencia en los Valles Calchaquíes (Aisenberg, Lewkowicz y Pica, 2024).

Pensar juntxs en la escritura

Las *prácticas compartidas de lectura de textos y de análisis de fuentes* se articulan con *prácticas de escritura* que buscan ofrecer a lxs estudiantes un espacio para la reelaboración del conocimiento. Son situaciones de producción “en diálogo” con las fuentes trabajadas y con lxs compañerxs y docente/s para seguir *pensando juntxs* sobre la temática o problemática histórica en el contexto de la escritura.

En nuestras investigaciones estudiamos situaciones de escritura que se han mostrado propicias para promover nuevas aproximaciones a los contenidos. Se trata de escrituras globales en las que les proponemos a lxs alumnxs contar una historia o dar una explicación sobre la problemática en estudio. Se plantean hacia el final del proyecto de enseñanza,⁸ cuando lxs alumnxs ya saben bastante sobre el tema y pueden posicionarse como autorxs: deciden cómo enfocarlo, qué incluir y qué no. Veamos un ejemplo.

En un proyecto de enseñanza sobre la resistencia a la conquista española de los pueblos originarios de los Valles Calchaquíes en los siglos XVI y XVII, desarrollado por Eugenia Azurmendi y Lucía Finocchietto⁹ con un grupo de alumnxs de 6° y 7° grado de una escuela primaria pública de la Ciudad de Buenos Aires, las docentes presentan la propuesta de escritura final de la siguiente manera:¹⁰

- › Comienzan recapitulando lo realizado: señalan que han leído mucho, mencionan las fuentes primarias y los textos analizados y subrayan que los leyeron para aprender sobre la resistencia de los pueblos diaguitas frente a la conquista española. Recuerdan luego que, antes de profundizar en los diaguitas, habían trabajado sobre la resistencia de los pueblos originarios en general y que todo ese recorrido les permitió darse cuenta de que “los mismos hechos, un mismo proceso histórico, puede tener relatos e interpretaciones distintas”.
- › Plantean la propuesta de escritura poniendo en primer plano la autoría: “La idea es que hoy ustedes sean los que cuenten esta historia, lo que ustedes aprendieron sobre esta historia (...). Justamente vimos que se puede contar de distintas maneras. Que hay autores que desarrollan más un tema, un aspecto. Otros que explican las distintas formas que tenían los diaguitas para resistir... y también vimos que hay información en las cartas que los españoles escribían en esa época sobre lo que sucedía (...). Ustedes son los que tienen que contar hoy cómo fue la resistencia de los pueblos diaguitas a la conquista española (...). Entonces, pueden abrir la carpeta, usar los textos... pero la historia que cuentan la tienen que contar ustedes, ¿sí? Los autores de este texto, hoy, son ustedes.”

Las *prácticas compartidas de escritura* sobre temáticas globales se prolongan durante dos o más clases, lo que hace posible asumir el desafío de escribir planteándose nuevos problemas acerca de los contenidos y recurriendo a los textos y fuentes trabajados, a lxs compañerxs y al/a docente para revisar, ampliar o profundizar las ideas. En las discusiones entre lxs chicxs sobre qué y cómo escribir, en las relecturas de diferentes textos para avanzar en la

⁸ Planteamos también producciones escritas que acompañan el desarrollo del proyecto desde sus inicios para pasar en limpio o sistematizar las ideas trabajadas en instancias de análisis compartido de textos, fuentes primarias, grabados, mapas, etcétera. Son escrituras intermedias o de trabajo que pueden realizarse en instancias colectivas orientadas por la/el docente o de manera autónoma.

⁹ Eugenia Azurmendi y Lucía Finocchietto son maestras de escuela primaria, integrantes del equipo de docentes e investigadores que llevamos adelante la línea de investigaciones didácticas en el IICE reseñada en la nota al pie número 4. Realizaron este proyecto en octubre-noviembre de 2019.

¹⁰ Para un análisis pormenorizado de esta situación de escritura, ver Lerner y Larramendy (2023).

escritura y con las explicaciones del/a docente se va avanzando en la apropiación de conocimiento: se afinan conceptos, se elaboran nuevas relaciones y explicaciones más precisas (Aisenberg, 2018).

Las intervenciones docentes que acompañan y orientan los procesos de escritura de lxs estudiantes brindan las ayudas que se consideran necesarias intentando intervenir “desde dentro” de la lógica que lxs alumnx están desplegando: validan las ideas que están planificando o sugieren alternativas; recuperan ideas trabajadas en las clases y las relacionan con las de lxs autorxs de los textos y fuentes analizados; colaboran en la textualización; leen los avances de lxs alumnx y reflexionan con ellxs acerca de cómo continuar a partir de lo producido; promueven revisiones de alguna idea o de su expresión escrita; señalan ambigüedades y reflexionan sobre aspectos de la situación o problemática histórica; revisan el léxico y promueven la precisión conceptual; analizan las relaciones entre las ideas; proponen relecturas del propio texto y de las fuentes; realizan explicaciones o brindan información adicional...

Al analizar el desarrollo de la escritura de lxs alumnx de 6° y 7° del caso mencionado, se observa que algunos grupitos escriben con notable autonomía, en tanto que otros necesitan más apoyo de las docentes, que intervienen —con mayor o menor intensidad según el grupo— para acompañar la producción de todxs. En los grupitos que requirieron más ayuda, las intervenciones de las maestras fueron más intensas sobre todo al comienzo de la producción o tratamiento de algún problema específico: en la práctica compartida de escritura observamos cómo lxs alumnx se hicieron paulatinamente cargo de aspectos de la escritura que en principio fueron planteados por las docentes o se resolvieron con mucho más apoyo (Lerner y Larramendy, 2023).

La participación en *prácticas compartidas de escritura* orientadas por la/el docente permite avanzar en la apropiación del conocimiento histórico y de la práctica, que también es contenido.

› A modo de cierre...

Las prácticas reseñadas de *pensar juntxs* constituyen formas de transmisión de conocimiento que contribuyen a promover aprendizajes significativos y permiten contemplar diversidades. Son herramientas potentes para promover el aprendizaje sobre temáticas históricas relevantes y *al mismo tiempo* sobre prácticas de producción de conocimiento.

El saber didáctico es fundamental porque puede ayudar a promover aprendizajes y a democratizar la enseñanza, pero cabe recordar que las decisiones didácticas constituyen solo un factor en el complejo entramado

social que supone la vida en el aula, en cualquier hora de clase. No hay relaciones lineales entre transmisión y apropiaciones del conocimiento. ■

› Referencias

- › Aisenberg, B; Lewkowicz, M y Pica, M. (2024). Diferentes modalidades del trabajo con fuentes primarias en la enseñanza de la historia. Diálogos entre docentes e investigadores en el marco de una investigación colaborativa. *Análisis de las Prácticas. Revista sobre formación y ejercicio profesional docente*, N° 3, 181-204
- › Aisenberg, B., Larramendy, A., Azurmendi, E., Finocchietto, L., Lewkowicz, M., Muñoz, M., Pica, M. y Vázquez, G. (2020). Enseñar sobre resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquíes. Una propuesta de contenidos y de análisis de fuentes primarias. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. N° 19 APEHUN.
- › Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos de Ciencias Sociales en la escuela. *12ntes. Para el día a día en la escuela*, N° 43.
- › Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Contextos de Educación*, Año 16, N° 21, pp 4 -11
- › Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. Siede, I. (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- › Audigier, F. (2003). Histoire et didactique de l'Histoire. Documento de trabajo. Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Mimeo.
- › Blais, M. C., Gauchet, M. y Ottavi, D. (2018). *Transmitir, aprender*. UNICE editorial universitaria.
- › Diker, G. (1999). Y el debate continúa... ¿Por qué hablar de transmisión? Frigerio, G, Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc-cem.
- › 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. 29-64
- › Lewkowicz, M. y Rodríguez, M. (2023). Balances y perspectivas: 40 años de enseñanza de la Historia en Democracia. *Anales de la educación común*. Volumen 4, N°1-2, pp. 318-333
- › Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *Educar: saberes alterados*. CLACSO. Del estante editorial.
- › Terigi, F. (2024). Si las aulas han sido siempre heterogéneas, ¿cuál es el problema para la enseñanza? *Análisis de las prácticas. Revista sobre formación y ejercicio profesional docente*. N° 3.