

Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores.

Aisenberg, Beatriz Beloqui, Cecilia Bloch Melina, Vazquez Gonzálo, Aval Yohana, Conde Juan Manuel.

Cita:

Aisenberg, Beatriz Beloqui, Cecilia Bloch Melina, Vazquez Gonzálo, Aval Yohana, Conde Juan Manuel (2017). *Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/666>

MESA 123. La enseñanza de la historia. Perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos

PONENCIA PARA PUBLICAR EN ACTAS

Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria.

Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores.

AUTORES: Beatriz Aisenberg, Cecilia Beloqui, Melina Bloch, Gonzalo Vázquez, Yohana Abal y Juan Manuel Conde.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Presentamos en esta ponencia un análisis parcial de proyectos de enseñanza de la historia implementados en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, correspondientes a una investigación didáctica que incluye instancias de trabajo compartido con maestros¹. Nuestro enfoque metodológico se basa en estudios de caso de proyectos de enseñanza, que suponen su elaboración, su implementación en las aulas y el análisis de los materiales de los trabajos de campo²; articulamos este enfoque con la realización de entrevistas clínico didácticas de lectura³.

En 2014 iniciamos la construcción de una propuesta de contenidos sobre *Dominio y resistencia en la sociedad colonial*. La propuesta respondía a la intención de profundizar en cuestiones relacionadas con una historia procesual y con la complejidad de la realidad social, que posibilitara el reconocimiento de la diversidad de actores y de relaciones sociales en el marco de una visión institucionalizada de las relaciones de poder. Asimismo, procuramos problematizar algunas

¹ Proyecto Ubacyt 200 201 301 001 23 BA/2014-17 codirigido por D. Lerner y B. Aisenberg. Equipo conformado también por M. Torres, A. Larramendy, K. Benchimol, M. Lewkowicz, C. Beloqui, M. Bloch, D. Hilman, J. Jakubowicz,, N. Kogan, S. Silberstein y G. Vázquez. Maestros colaboradores: Y. Abal, E. Azurmendi, S. Campero, JM Conde, P. Dastolfo y L. Finocchietto. Agradecemos a los maestros y a las escuelas su participación en la investigación.

² Lerner, Aisenberg y Espinoza, “La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas”. *Anuario del Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación* 2010-2011, coords. Castorina y Orce (Bs. As: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2012), 529 - 41.

³ Aisenberg, B. “Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia”, *Reseñas de enseñanza de la Historia* N° 13. Córdoba. Argentina. (APEHUN) 2015, 33-50.

características del conocimiento histórico enlazadas con los contenidos a enseñar⁴. Se incluyeron textos de manuales escolares y diversidad de fuentes primarias y secundarias para leer y analizar con los alumnos; también un video sobre la historia de Potosí.

En 2015 abrimos una convocatoria para maestros y desde junio realizamos encuentros con ellos dedicados a discutir la propuesta de contenidos. A partir de las discusiones y de los materiales compartidos, algunos maestros diseñaron e implementaron sus propios proyectos de enseñanza, cada uno en función de su propio enfoque, del tiempo disponible y de sus alumnos. Ese mismo año se implementaron proyectos en dos cuartos, un quinto, dos sextos y un séptimo grados, involucrando a un total de seis maestros y cinco escuelas (tres de gestión pública y dos de gestión privada). Formamos grupos pequeños de investigadores y docentes para intercambiar ideas sobre el desarrollo de cada propuesta, para analizar juntos qué iba ocurriendo y pensar cómo continuar. Las clases fueron observadas y registradas por los docentes y/o por miembros del equipo de investigación. En 2016 iniciamos el proceso de desgrabación de clases y análisis preliminares de los registros. A comienzos de 2017 conformamos tres subgrupos -cada uno de los cuales incluye maestros e investigadores- con el propósito de iniciar un análisis sistemático de los trabajos de campo realizados.

En esta ponencia -producida por uno de los subgrupos- enfocamos el trabajo en clase con algunas fuentes primarias, cuestión que nos resultó especialmente significativa en las primeras lecturas de los 31 registros de clase correspondientes a tres de los proyectos de enseñanza implementados -en un sexto grado de escuela de gestión pública⁵ y en dos cuartos grados de escuelas de gestión privada⁶. Buscamos aproximarnos a las representaciones históricas que construyen los alumnos al trabajar con las fuentes en el aula; sobre todo, nos interesa caracterizar los significados que otorgan a fuentes primarias en relación con cómo son presentadas desde la enseñanza. Nos preguntamos qué son las fuentes para los alumnos considerando el contexto didáctico en el que interactúan con ellas y

⁴ Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres: “Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica” *Anuario del Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación* 2013-14, coords. Castorina y Orce. (Bs.As.: F.F.yL. UBA, en prensa).

⁵ El proyecto de enseñanza fue implementado en forma conjunta por Yohana Abal y Juan M. Conde, en la Escuela N°14 D.E. 6 *Intendente Alvear*.

⁶ La maestra del 4to grado de la Escuela *Aequalis* (AEQ) fue Priscila Dastolfo y la maestra de 4to de la Escuela *Mundo Nuevo* (MN) fue Lucía Finocchietto.

en el cual les otorgan significado, ya que partimos de la idea de aprendizaje situado: “las prácticas sociales en el aula son parte constitutiva de los procesos de aprendizaje de los alumnos dado que atraviesan -posibilitando y limitando- la construcción del conocimiento”⁷.

El uso de fuentes primarias en las aulas

El uso de fuentes primarias que predomina en la enseñanza usual responde a una concepción de la historia como conocimiento objetivo del pasado. Se trabajan textos y fuentes como si mostraran lo que verdaderamente pasó, como “ventanas al pasado”⁸. En esta concepción los autores -sean de fuentes primarias o secundarias, o de textos de manuales- son externos al contenido de lo que escriben; por eso no se los considera relevantes. En general en las clases se propone la lectura del texto o del manual, sin mencionar al autor; con frecuencia registramos que se pide leer simplemente “la fotocopia”: no hay autores, no hay bibliografía. Cuando se incluye a los autores en los contenidos enseñados, es raro que se los considere para analizar sus producciones. En contrapartida, en nuestra propuesta remarcamos la relevancia de enfocar a “*los cronistas o autores de las fuentes en tanto actores que escriben desde cierta perspectiva y con determinadas intenciones*”⁹. Algunos docentes con quienes compartimos el trabajo investigativo buscaron plasmar esta idea en la enseñanza.

En esta ponencia nos proponemos mostrar qué pasó en diferentes aulas cuando se trabajaron algunas fuentes primarias. No asumimos una mirada evaluativa ni prescriptiva sino que pretendemos caracterizar qué ocurrió cuando los maestros intentaron cambiar las formas y los contenidos de enseñanza. Reseñaremos aspectos del trabajo realizado en dos cuartos y un sexto grado. En primer lugar, abordamos el trabajo con un fragmento del discurso de toma de posesión del Cerro Rico de

⁷ Aisenberg. 2016. “Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia”. *Revista Contextos de Educación Año 16 N° 21*. Facultad de Cs. Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos.

⁸ Audigier. 2001 “Les contenus d’enseignement plus que jamais en question”. *Entre culture, compétence et contenu: La formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Dirs. Christiane Gohier & Suzanne Laurin (Quebec: Outremont: Les éditions logiques).

⁹ Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres (en prensa).

Potosí. En segundo lugar, caracterizamos la peculiar concepción sobre las fuentes como *cartas* que reencontramos en el trabajo con diferentes fuentes, en distintos grados. Por último, abordamos la aproximación a la perspectiva del autor de una fuente de Acosta sobre el trabajo minero en Potosí.

1. El discurso de toma de posesión del Cerro Rico en las aulas

En los dos cuartos y en el sexto grados analizados, esta fuente se trabajó en una primera parte del proyecto, luego de brindar un marco general sobre la historia de Potosí y sobre el esplendor que tuvo, en relación con los objetivos que llevaron a los conquistadores a fundar esta ciudad. En los encuentros con los maestros propusimos analizar el discurso de un funcionario español en la toma de posesión del Cerro Rico, fuente que encarna la apropiación institucionalizada como situación de dominación y da cuenta de una diversidad de sujetos involucrados. La fuente es la siguiente:

Los españoles se adueñan de este cerro cuando se enteran de su existencia. Veamos parte del discurso del funcionario español que se adueña del Cerro en 1545 y anuncia la fundación de la ciudad.

Yo, Diego de Centeno, Capitán de Su Majestad don Carlos V (rey de España) en estos reinos del Perú, tomo posesión de este cerro (que los naturales llaman Potosí) y de todas sus riquezas a nombre del rey y en nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo. Tomo posesión en compañía y en presencia de otros españoles y naturales que estamos aquí. Haremos las primeras casas para habitar en servicio de Dios nuestro señor y en provecho de su majestad don Carlos V.

(Adaptación de pág. 21 del manual de 4to grado Confluencias/Estrada).

El trabajo con la *Toma de posesión* en cuarto grado AEQ

La clase 1 comienza con una exposición dialogada sobre la conquista y sobre el esplendor que llegó a tener Potosí. Como parte de la exposición la maestra lee o comenta algunas fuentes. Cuando hace referencia a la plata que había en Potosí, los alumnos comentan: *Les sacaban todo; Para mí agarraban, no sé, mil indios y los llevaban atados y les decían que transporten la plata. Seguro.*

Estas intervenciones indican que los alumnos ya tienen una representación del vínculo de dominación: los españoles se apropian de las riquezas de los indígenas y los obligan por la fuerza a trabajar.

Luego, para introducir el discurso, la maestra propone la lectura de un fragmento *del libro manual que ustedes tienen*. Ella lee en voz alta y luego abre un espacio de intercambio a partir de la consigna *¿qué nos cuenta este fragmento sobre Potosí?*, pregunta que reitera en varias oportunidades. Cabe remarcar que en esta introducción la maestra no alude al carácter de fuente ni a su autor, tampoco hace referencia a su contenido, más allá de que trata sobre Potosí.

Diversas intervenciones de los alumnos dan cuenta de la reconstrucción de algunas ideas. Un alumno dice que Diego de Centeno era *un capitán del barco* -es lo que imagina a partir de la palabra capitán incluida en la fuente y de lo que sabe sobre la conquista. Un compañero lo refuta remitiendo al texto: *era un funcionario* -no sabemos qué significado le atribuye a esta palabra. Finalmente Centeno queda caracterizado como *un español que se adueñó del Cerro en compañía de los naturales*. Otras intervenciones refieren a contenidos sobre la conquista o las riquezas mineras que la fuente no incluye. El intercambio está orientado a reconstruir la historia de Potosí y no el discurso de Centeno.

Avanzada la clase, la docente pregunta *¿Quiénes estaban ahí? ¿Cómo se imaginan esa escena?*, con la intención de promover la reconstrucción de la escena del discurso de toma de posesión, pero sin explicitarlo. La primera respuesta de un alumno (*¿Que les pegaban con latigazos?*) responde a una representación estereotipada de la relación del amo y el esclavo: está pensando en la relación de dominación en general. Entonces la maestra menciona por primera vez la situación histórica de toma de posesión y promueve su reconstrucción. Los alumnos afirman que: *el español Diego de Centeno dijo un discurso y se adueñó del lugar...en compañía y en presencia (lee) “de otros españoles y naturales” que también eran un poco suyos (...) Era católico entonces se adueñó con Dios también. Estaban Los españoles mandando a los naturales, Un montón de españoles y naturales escuchando a Diego de Centeno; Serios escuchaban el discurso para ver qué pasaba, que los españoles se estaban adueñando; Diego de Centeno se estaba apoderando del cerro; Pero él se quería adueñar de eso por toda la riqueza. (...) Que se quería adueñar porque tenía muchas riquezas*. Estas

intervenciones indican que los alumnos elaboran una representación en la que un español se adueña del cerro y sus riquezas por medio de un discurso pronunciado delante de españoles y “naturales”. Es una representación consistente con el esquema de una relación personalizada de dominación. Para estos alumnos, el sujeto histórico que toma posesión es un español que es católico. No hay ninguna referencia al carácter de fuente del material que están trabajando.

Un alumno introduce la figura del rey: *Leí un poco y se me ocurrió que, en este caso, Diego de Centeno está diciendo que a partir del momento en que él lo dijo, que todas esas riquezas pasan a ser del rey de España, del padre, del hijo y también del... el espíritu santo (...) Que todas las riquezas que tienen los, los supuestos naturales pasan a ser del rey de España.* Un compañero añade: *Estaba diciendo que estaban haciendo casas para que haya gente ahí ayudando a (inaudible) el cerro de Potosí, dice que lo hacen para que habiten en servicio de Dios y también que le conviene bien a Don Carlos V. Se quedaban habitando hasta sacarles toda la plata y volvían a España.*

Hacia el final de la clase, la maestra orienta a pensar en el discurso y en la intencionalidad de quien lo pronuncia. Veamos el intercambio.

M: Y lo que acabamos de leer, este papel, ¿qué piensan que puede ser? ¿Qué es?

Agu: El discurso de Diego de Centeno.

M: ¿Para qué?

Agu: Para avisar que tomó suyo el cerro de...

Val: El Cerro Rico.

Agu: de Potosí.

Ci: Estaba dando un discurso a los españoles para que reclamen esas tierras de ellos.

Al.: A los naturales y a los españoles.

M: ¿Para qué?

Ci: Para reclamar que las tierras... son suyas.

Ala: No, para avisar.

Luc: Le está diciendo que él va a tomar las tierras.

Agu: Les está avisando para que sepan.

Zo: Que se queda con ese pueblo, con esas tierras que...

Los alumnos reconocen que se trata de un discurso pronunciado en el momento de la conquista y conciben la intencionalidad desde el esquema de dominación con el que iniciaron la clase. Cuando ésta finaliza Luc dice: *A mí me llamó la atención cómo se apropiaron. Como que entraron de la nada y como que ya se adueñaron del pueblo. Entraron y dijeron “esto es mío, no me importa, saquen a todos, esto es mío”. Como entraron todos los españoles y no les importó nada los que estaban ahí, nada.*

En clases posteriores encontramos referencias al trabajo con esta fuente. Cuando en la clase 2 se reconstruyen contenidos vistos, se desarrolla este intercambio:

Fe: Había un español, no me acuerdo cómo se llamaba, que cuando llegó a Potosí tomó esas tierras para agarrar riquezas.

M: ¿Qué hizo para tomar esas tierras?

Al: Traía como cien... venía con gente bien armada, con armas...

M: ¿Y cómo tomó esas tierras?

Mar: Diciendo “estas tierras son mías”.

Lu: Las declaró suyas porque ellos, supuestamente, sabían que las iban a poder sacar porque, bueno, iban con armas de fuego que en esa época...

Lo que perdura es la idea de un español que se apropió de tierras indígenas por medio del discurso. Un alumno articula la toma de posesión con la dominación por las armas. Es el mismo alumno que había recortado la figura del rey en el trabajo con la fuente.

En la clase 3 los alumnos mencionan que leyeron un texto: *“Un texto de Diego de Centeno. Habla de que Diego de Centeno.. Dice que Diego de Centeno, en el texto acá dice que.. va a tomar.. que toma posesión de las tierras enfrente de todos los naturales y los españoles que hay ahí”.* Para estos alumnos lo que leyeron es un texto en el que un español dice que toma posesión. Nos preguntamos si esta idea podría constituir una aproximación implícita al concepto de fuente.

El trabajo con la *Toma de posesión* en cuarto grado MN

En las primeras clases se trabaja sobre la historia de Potosí, se leen por grupos diversas fuentes sobre el esplendor que llegó a tener la ciudad colonial. En la clase 5, luego de una exposición sobre el proceso de conquista y la construcción de virreinos, la maestra introduce el trabajo con la fuente sobre la toma de posesión del Cerro Rico:

M: Cuando fundaban ciudades lo que hacían era leer un texto en un lugar público y decir bueno, “acá estamos diciendo que esto es Potosí y vamos a hacer, más o menos, esto”. Esto que les voy a leer (...) es el discurso, uno de los primeros discursos que se hicieron (...) para tomar posesión del lugar. ¿Saben qué es tomar posesión?

La presentación de la maestra está centrada en el contenido, anticipa que van a leer un discurso y su temática. Varios alumnos responden la pregunta con la idea de adueñarse.

La maestra propone que lean la fuente en pequeños grupos. El registro de la clase da cuenta de la complejidad que supone esta tarea para los alumnos. La maestra relee y va desplegando explicaciones en el trabajo compartido de reconstrucción. En las intervenciones de los alumnos encontramos algunas aproximaciones pertinentes: un español llamado Diego de Centeno es quien habla, está en Potosí y es uno de los muchos españoles que venían a conquistar; el discurso *decía que se aprovechaban de las riquezas que estaban ahí*. Cuando la maestra pregunta por quiénes estaban presentes, los alumnos responden: *los indígenas, españoles, Diego de Centeno y su tropa*. Los alumnos también reconocen que está mencionado el rey Don Carlos V, que está en España. A ellos les llaman la atención los aspectos religiosos involucrados en la fuente, pero las aproximaciones a estos aspectos son difusas y confusas.

Respecto de la naturaleza de la fuente, para todos los alumnos que intervienen queda claro que se trata de un texto pronunciado (y/o escrito) por españoles en el momento de la dominación. Ahora bien, en el curso del trabajo compartido una alumna dice *cuando le mandaban esta carta....* La maestra la interrumpe para aclarar: *es un discurso, no es una carta, quedó escrito obviamente y después muy probablemente lo hayan mandado en carta por barco a España, pero es un discurso*

que se enuncia, es decir, que se dice, en un lugar público.” Si bien la maestra corrige explícitamente que no se trata de una carta, esta idea volverá a surgir en el trabajo posterior con distintas fuentes.

Al inicio de la clase siguiente la maestra relee la fuente, los alumnos recuerdan que *el discurso era una forma de adueñarse, que había españoles e indígenas*. La maestra pregunta *¿Cómo se imaginan? Está Diego de Centeno, dice esto, y los que están escuchando, ¿qué piensan?*

Un alumno pregunta cómo hacían para comunicarse españoles e indígenas, un compañero responde que había traductores, idea que la maestra valida. La consigna de la maestra promueve que los alumnos se imaginen la situación, hasta dramatizando: *“Yo creo que generó confusión entre los indígenas; y que los españoles estaban ahí re contentos tipo, “vamos Diego de Centeno”, y todo. Pero que si hay un traductor explicando tipo lo que dice el otro, eh... que generó confusión porque dice y “tomo posesión de todas las riquezas” y yo creo que... yo no estaba ahí pero suponete que un indígena puede pensar ¿qué te metes vos acá? Otro alumno agrega: O sea, qué te metes vos acá, en nuestras tierras, con nuestras riquezas, con nuestro todo.*

La representación que están construyendo los alumnos corresponde a un acto de comunicación entre los sujetos históricos, entienden que el discurso forma parte de un acto de dominación; y reconocen que es un discurso desde la perspectiva de los conquistadores que los indígenas no comparten.

A continuación la maestra pregunta por la intencionalidad de Diego de Centeno, por qué escribió y leyó su discurso. Los alumnos responden *Para hacerse conocer. Para hacer que todos sepan que él tomó las riquezas*. Hay alumnos que consideran a los españoles como destinatarios: *Para que ninguno se haga el que es el jefe (...) decir como esa tierra es mía y son mis riquezas y que ningún otro español vaya y se apodere de eso*. Luego afirman que las tierras pertenecían a los indígenas, y que los españoles estaban tomando posesión *Para el rey de España. Para quedarse con ese lugar, para que ninguno venga y se los saque*. Otras respuestas parecen centradas en una perspectiva bien infantil: *Como para apropiarse y después presumirlo, como para quedar bien..*

En relación con el caso anterior, vemos que para los alumnos de los dos cuartos grados la fuente resulta compleja. En algunos aspectos las representaciones que construyen son similares y en ambos

grados coexisten aproximaciones heterogéneas. Entendemos que hay una diferencia en relación con la conceptualización sobre la naturaleza del material que están analizando: en el segundo caso circula más claramente en los contenidos enseñados y aprendidos que la fuente es un acto de comunicación entre sujetos históricos en conflicto, y explicitan sus diferentes perspectivas. Veremos a continuación qué ocurrió en un sexto grado.

El trabajo con la *Toma de posesión en sexto grado*

En la clase 2 se introduce el trabajo con la fuente en relación con la historia de Potosí:

DV: Vamos a leer (...) para ver cómo fue ese momento de llegar los españoles a ese lugar y de toma de posesión. Les vamos a dar una fuente adaptada (...) un texto que se decía, que se leía en esa época. (...) Es algo que un español leía en ese momento a las personas presentes. (...) Esto que van a leer es una fuente, algo que se decía muy parecido a como lo van a leer ustedes en esa misma época.

Luego de una lectura individual y silenciosa, se propone que conversen por grupos sobre *cómo podrían caracterizar, imaginarse esa toma de posesión a partir de lo que ya estuvimos charlando sobre Potosí, sobre la conquista y sobre lo que tienen en esa fuente. ¿Cómo podrían imaginarse esa situación? (...) Si quieren volver a leerlo. La idea es que se imaginen, que reconstruyan cómo fue esa toma de posesión. Piensen cómo habrá sido ese momento, imagínense (...) ¿Cómo habrá sido ese momento en el que leen el acta de toma de posesión?*

Las intervenciones registradas en el trabajo de tres grupos indican que en una primera lectura los alumnos realizan una interpretación pertinente sobre la idea de apropiación: *los españoles se adueñan porque se enteran que hay una mina de plata ahí... toman posesión del cerro y de sus riquezas; quieren adueñarse del cerro para tener todo el mineral, o sea la plata; tomaban el cerro... que los naturales llamaban Potosí.*

Hay alumnos que recortan con claridad que se trata de un discurso *que está diciendo Diego de Centeno por medio del cual toma posesión: Estaba anunciando todo lo que quería hacer con la ciudad y que tomaban el cerro... Venían acá y iban a aprovechar todos los recursos que tenía este*

cerro... en compañía de los españoles y de los naturales de ese lugar... Diego de Centeno dijo que se adueñaban de este cerro que los naturales llamaban Potosí, en compañía de los españoles y todos los que ya estaban ahí. Que iban a ir construyendo casas.

Algunos alumnos reconocen que quien pronuncia el discurso y toma posesión es *Diego de Centeno, capitán de su majestad, Don Carlos Ve* (sic). Un alumno dice que Centeno *fue un mensajero del rey, era como un capitán que mandaba el rey... como una persona que mandó el rey para que haga eso.* Es decir, está concibiendo una figura intermediaria entre el rey de España y los españoles e indígenas de las colonias, aunque por medio de aproximaciones peculiares como observamos en la idea del mensajero. Centeno *se adueña del cerro y sus riquezas, para dárselo al rey y también para toda la gente que reza mucho.*

En otros casos da la impresión de que los alumnos piensan que es el rey mismo quien toma posesión: *el rey se.. en estos reinos del Perú tomó posesión de este cerro y los naturales lo llamaron... Potosí.* Y, por momentos, como veremos en intercambios de la puesta en común que transcribimos a continuación, algunas intervenciones de los alumnos parecen responder a la idea de que es el rey el que habla o que Centeno está leyendo un discurso escrito por el rey.

DV: Entonces, ¿por qué les parece que lo nombran tantas veces al rey?

Sim: Porque está hablando del rey.

Flor: Porque es para él. Porque lo dice él.

DV: A ver

Flor: Porque lo dice él.

DV: Él, ¿quién?

Luc: El rey que manda al... al capitán.

Flor.: Pero la carta se la da a otro.

DV: ¿A quién sería el otro que le da la carta, el discurso?

Cris: Diego de Centeno.

Luc: Eh.. que el rey mandaba al.. capitán y después..- porque el rey había escrito ese discurso y lo mandaba al capitán para que se lo lea a.. a los naturales indígenas.

(...)

Sim: Yo quería decir que lo nombraba muchas veces a él porque él está hablando en primera persona.

DV: ¿Quién está hablando en primera persona...?

Sim: El rey; está diciendo “yo hacía esto, yo hacía lo otro”.

DV: ¿Quién es el que está hablando?

Flor: Está hablando Diego Centeno.

Sim: Ah!! Diego Centeno es.

Flor: Pero en realidad nombra muchas veces al rey para que quede claro que él lo quiere.

DV: ¿Y por qué tiene que quedar tan claro que el rey quiere esas tierras?

Flor: Para que no se confundan y...

Luc: Para que no se confíen... eh...

Flor: Para que se sepa de que lo dice el rey en vez de Diego.

Luc: Eh... el... para que... no me salen las palabras... para que... pien... para que sepan que el capitán no es el dueño de esas tierras sino el rey... de España.

San: Para... para que esté claro que eso lo dijo el rey y hacen lo que quiere el rey, no lo que... lo que dijo Diego de Centeno.

Los datos disponibles nos hacen suponer que algunos alumnos piensan que habla el rey, otros que Centeno es un mensajero que lee el discurso escrito por el rey. Otros parecen pensar en una figura intermediaria que representa al rey. Nos preguntamos si estas ideas corresponden a aproximaciones al concepto de funcionarios, lo cual representaría una diferencia conceptual respecto de las reconstrucciones en términos de relaciones interpersonales que vimos en los casos de alumnos de cuarto grado.

Al igual que en cuarto grado MN, donde se concibe a la fuente como un acto de comunicación entre los sujetos de la situación histórica, surge la idea de carta para referirse a la fuente. Esta idea reaparece en la clase siguiente, cuando reconstruyen el contenido de un video:

*Flor: Yo descubrí que en el video decía qué idioma hablaban, porque... **no entendía la carta que le enviaban los españoles, que decía le avisaban entre comillas...***

DV: ¿Cuál es la carta que les enviaban?

San: Esa que decía "yo Diego de Centeno"

DM: ¿Pero era una carta?

Tro: (superpuesto) Carlos cinco

Tro: No, era un discurso.

San: Era un discurso

Al: Sí

Si bien en los dos grados circula reiteradamente y con claridad que se trata de un discurso, hay alumnos que oscilan y retoman la idea de carta. A continuación nos centraremos en esta idea por medio de la cual algunos alumnos parecen caracterizar el discurso y otras fuentes.

2. Las fuentes concebidas como cartas

En los tres grados considerados, los alumnos se refirieron a alguna fuente como “la carta”. En algunos casos caracterizaron como carta al discurso de Centeno, en otros a las crónicas de Cieza de León y en otros a las Ordenanzas del Virrey Toledo. En cuarto grado AEQ y en el sexto grado fueron referencias sobre una sola de las fuentes trabajadas. En cambio, en cuarto grado MN esta idea surgió en intervenciones de distintos alumnos y en relación con diversas fuentes a lo largo del proyecto de enseñanza. Dado que se reitera una idea peculiar e inesperada, y en relación con fuentes de características muy diversas, consideramos relevante focalizar en ella nuestro análisis, con la intención de tratar de comprender qué están pensando los alumnos cuando hablan de carta y qué factores pudieron contribuir a que se genere esta idea. Presentamos en este apartado las *escenas de aula* en las que los alumnos se refieren a alguna fuente como carta.

En 4º grado MN, vimos que una alumna alude al discurso de Centeno como carta y la maestra corrige explícitamente: *no es una carta, es un discurso*. En la clase 7 se comienza a trabajar con fragmentos de las crónicas de Cieza de León. Para introducirlos, la maestra hace referencia a los cronistas como actores de la conquista, en consonancia con nuestra propuesta de trabajar como contenidos a los autores de las fuentes, quiénes son, para qué y para quién escribieron. En el contexto de esta exposición, un alumno se refiere a las cartas. Veamos la escena:

M.: Los españoles llegan (...) en 1492 al continente americano, van avanzando en su exploración hacia el Sur. Llegan a Potosí en el 45 y dijimos que hasta 1570 aproximadamente, la situación de la conquista española tiene unas características especiales. Les quiero contar algo. En aquel momento, como habíamos visto, había un rey en España, se había organizado un virreinato donde había un virrey que respondía al rey, a Carlos V, un virrey que respondía a las órdenes del rey. (...) Pero América está lejísimos de España. En ese momento las distancias eran aún más grandes.

Al: Encima no había aviones.

M: Porque se tardaba, no había aviones, porque se tardaba mucho porque no había teléfonos tampoco para comunicarse.

Mart: ¡Qué difícil!

M: Bueno, “qué querés que hagamos, hacemos esto, qué hacemos con los impuestos, a dónde mandamos las tropas”; todas esas eran decisiones que eran difíciles de organizar. Entonces, para conocer un poco más la situación había muchísimos españoles que venían a América y muchos venían en pos de obtener riquezas (...) Y había otros que además de hacer riqueza y de venir a...

Sant: A apropiá... a quedarse con tierras.

*M: Claro, a quedarse con tierras. **Había otros que además de hacer esto, se dedicaron a contar lo que veían y lo que averiguaban, y iban dejando registro.***

Den: ¿A España?

M: ¿Eh?

Den: Iban... ¿Le contaban a España?

*M: **Le contaban, no a España.***

Mart: Al... al rey.

*M: Exactamente, **le contaban principalmente al rey de España lo que iban viendo.** (...) En este momento, la mayoría de los españoles que venían a América, no sabían leer y escribir (...) Dentro de los españoles que vinieron, la gran mayoría o muchos no sabían leer y escribir, se dedicaron a hacer fortuna a través de la guerra. (...) Y otros, **además de dedicarse a hacer fortuna, sabían leer y escribir y fueron averiguando cosas y haciendo anotaciones muy interesantes.***

Sant: Ah, y el que escribió la carta sabía leer y escribir.

*M: **El que escribió la carta, por ejemplo, sabía.***

(...)

M: Para contar lo que veían escribían crónicas. Escribían crónicas. Estas personas eran cronistas. Los cronistas escriben crónicas y de hecho algunos, como el que vamos a ver hoy, se entusiasmó mucho y escribió un libro que tenía como seis volúmenes; un libro grande, llamado “Crónica del Perú”, en donde se puso a contar qué pasa en este momento con la llegada de los españoles pero también cuenta un poco qué pasaba antes... en el Tahuantinsuyo porque los españoles, claramente, no lo conocían. (...) Lo que vamos a ver es de un cronista que se llama Pedro Cieza de León (...) La pregunta que nos va a guiar es qué le cuenta Pedro Cieza de León a los españoles, qué cosas le está contando a la Corona, para qué se lo contará, ¿sí? ¿Qué intención tendrá Cieza de León al contarle estas cosas al rey de España?

En la exposición anterior los cronistas son introducidos como actores que cuentan lo que pasa en América al rey que está en España, y en relación con la distancia entre América y España. En los intercambios, un alumno habla de las cartas que escribían estas personas. En el contexto de la situación histórica que está presentando la maestra la idea de carta parece muy razonable. La maestra retoma la palabra carta, seguramente por el ritmo de la clase. Y si bien no corrige explícitamente, dice y reitera que escriben crónicas, y alude a una crónica que es un libro con seis volúmenes.

Luego los alumnos leen en grupos fragmentos de la crónica de Cieza de León y se realiza un trabajo colectivo de reconstrucción, en el que la maestra va reiterando la pregunta *¿Qué pensaron ustedes que se enteró el rey de España cuando lee esta parte de la crónica de Cieza?*

Veamos una escena del trabajo compartido:

Al: Que hay una rebelión entre Pizarro y el... el virrey.

M: A ver, busquen esa parte donde dice que había una rebelión

Coni (lee): “En esa época el conquistador Gonzalo Pizarro estaba enfrentado con el virrey y había mucho desorden debido a esta rebelión”.

M: Qué está diciendo esta parte; ¿qué le está avisando Cieza de León al rey?

Al: Como que se están peleando.

Al: Se están peleando entre españoles.

M: Le está avisando (...) que hay enfrentamientos, le está diciendo hay conflictos entre españoles.

Las intervenciones anteriores responden a la idea de que Cieza escribe para transmitir al rey novedades que todavía no conoce. Lo mismo ocurre con la reconstrucción de los demás fragmentos de la fuente. La idea de carta es muy consistente con esto.

En la clase 8 se retoma el trabajo con esta fuente. Tal como indica la escena siguiente, la reconstrucción continúa respondiendo a una idea de comunicación escrita personal y directa; como si fuera una carta que Cieza le escribe al rey para contarle lo que está pasando en Potosí.

M: (retomando lo que dijo una alumna) Pedro Cieza de León es un cronista porque le cuenta -no me acuerdo pero la palabra que usaste creo que fue relato-, le cuenta, le relata a Carlos V, el rey de España...

Al: Lo que está pasando en Potosí.

M: Lo que está pasando en Potosí. Estas crónicas. O sea, hace una crónica.

Al: Crónica a lo que es... ¿a cómo conquistaron el pueblo?

*M: Habla de muchas cosas. Hacía una crónica sobre Potosí. En realidad, **Pedro Cieza de León hacía una crónica más extensa, y de hecho escribe a mano, escribe a mano seis volúmenes, seis tomos, contándonos lo que es...***

Al: Y ¿está ese libro?

M: Sí, está, no está acá pero está. Contando lo que es la historia del Virreinato del Perú, en realidad contando lo que él veía del Virreinato del Perú. Nosotros seleccionamos algunos fragmentos que hablan puntualmente del Potosí o de lugares que están cerca.

Lo: Le estaba relatando lo que pasaba, le contaba todas las cosas que había (...) cómo hacían para fundir (...) los metales y cuánta plata había ahí.

En la escena anterior la maestra reitera que la crónica es un libro de seis tomos escrito a mano. Es una información potencialmente contra-argumentadora de la idea de carta, y de hecho alguien pregunta si ese libro sigue existiendo. Esta pregunta indica que este alumno entendió que no era una carta y que está concibiendo que algo escrito durante la conquista puede permanecer o no en el presente. Es una aproximación a un aspecto de la noción de fuente, a la idea de huella del pasado.

Luego la maestra retoma su consigna eje, a partir de la cual se desarrolla esta escena:

M: Había una pregunta en el pizarrón el otro día que era ¿De qué se entera el rey de España a partir del relato de Cieza de León? (...) Nos va a interesar mucho de qué se entera. Voy a poner acá una pregunta que la vamos a tener siempre en la cabeza: ¿Por qué será que Pedro Cieza de León le cuenta estas cosas, para qué. (...) ¿Cuál es la intención de Pedro Cieza de León?

*Al: **Que para mí lo que... lo que le mandó, la carta o como sea, el volumen que escribió...** Seguramente es para avisarle, no sé si tal vez le avisó que había mucha plata en Potosí.*

Lo: Para contarle porque el rey también (necesitaba darse cuenta?) (...) Eh, como los españoles se quedaban con la plata y con las riquezas, o alguna de las riquezas iban a ir para él, para el rey porque...

La consigna sostiene la idea de comunicación directa pero introduce como eje la intención de Cieza: para qué escribe, lo cual va más allá del contenido explícito de la fuente. Vemos que un alumno duda cuando se refiere a la carta: sigue pensando en una carta pero registra que es otra cosa. Esta duda parece indicar un inicio de diferenciación; como si pensara “se parece a una carta pero es otra cosa”.

En una clase posterior se trabaja en este grado con una selección adaptada de las Ordenanzas del Virrey Toledo. Veamos la escena en que vuelve a surgir la idea de carta:

M: Las leyeron ya. ¿Algo que les haya llamado la atención?

*Sant: A mí me llamó algo la atención **que les mandaban una carta a los indios que trabajaban en la mina** y todo eso (y eso eran las ordenanzas?)*

M: ¿Le mandaban una carta y esas eran las ordenanzas?

Sant: No sé si era una carta pero...

*Al: Las leyes. Le mandaban las leyes por una carta al no sé... creo que Virrey Toledo... **Le mandaban la carta de las leyes** creo que a Potosí así que cuando las tengan bien a su mando, en su disposición así todo completito... El pueblo puede así poner las leyes en las que tienen que vivir.*

M: Ustedes están hablando de qué forma el Virrey Toledo informa a los demás. Dicen que manda una carta, avisa a toda la gente de Potosí.

(...)

Al: Además había un traductor.

En este caso la idea de carta aparece asociada con la necesidad de comunicación a distancia. Lo mismo parece ocurrir con la interpretación como cartas de las fuentes de Cieza, ya que se explicó que Cieza escribe para que el rey conozca la situación en sus colonias. La intervención referida al traductor también indica que los chicos están centrados en la comunicación entre los actores involucrados.

Veamos qué ocurrió en el 4º grado AEO. Ya analizamos que en este grado el discurso de toma de posesión fue presentado como texto. Lo mismo ocurrió con los fragmentos de las crónicas de Cieza: se tomaron como textos informativos sobre el trabajo en las minas. Es decir, en este grado no circuló la idea de fuente asociada a la comunicación entre actores. No obstante, a lo largo de las clases varios alumnos se preguntaron genuinamente sobre cómo podía establecerse la comunicación entre españoles e indígenas. Es un interrogante que sobrevuela las clases y queda pendiente con la expectativa de ser retomado. A partir de la lectura de una de las ordenanzas del Virrey Toledo comienza a gestarse en los intercambios una posible respuesta. Veamos la escena:

La maestra lee una ordenanza: «Ordeno y mando que las ordenanzas se lean el primer domingo de cada mes, cuando los indios y mineros están juntos, en presencia de un lengua o un traductor.»

Zo: Que los españoles mandan...

Fe: (se dirige a un compañero) ya te contestaron tu pregunta.

Mar: Vos decías que los españoles les tenían que decir todas estas ordenanzas a los indios, acá un español se las traduce, no es que se las dice.

*Zo: Los españoles decían que... tenían que... **mientras los indios trabajaban en las minas, tenían que leer las cartas.** (...) **Que los españoles decían que tenían que leer las cartas frente a los indios, mientras que los indios trabajaban en las minas.***

Los alumnos están pensando en la comunicación entre sujetos históricos, y en este contexto una alumna recurre a la idea de carta. En la lectura de todas las ordenanzas pareciera que los alumnos de este grado están pensando en las órdenes que daba el virrey Toledo a españoles o indígenas. En cambio, en el trabajo con las fuentes anteriores estaban centrados en qué decía “el texto” sin considerar a quién estaba dirigido ni la intencionalidad o el punto de vista del autor.

Qué pueden ser las fuentes en el aula

En función de los análisis anteriores recortamos dos significados sobre qué son las fuentes en los contenidos -enseñados y aprendidos- que pueden circular en un mismo proyecto de enseñanza. En algunos casos, la fuente es utilizada y concebida como un texto (hasta como una fotocopia) que muestra el pasado, sin considerar al autor como sujeto de la situación histórica en estudio. En otros casos, la fuente es concebida como parte de la comunicación entre actores de la situación histórica en estudio y, en relación con ello, se consideran las intencionalidades y perspectivas. Dentro de este segundo significado, por momentos las fuentes son concebidas como cartas.

En el caso analizado de la crónica de Cieza la idea de carta parece relacionarse con la mirada que se promueve desde la enseñanza. En cuanto a las ordenanzas, algunas de ellas hacen referencia de modo explícito a la comunicación (que se lean a los indios con traductor, que se pregonen en plazas públicas). Y el discurso de Centeno es en sí mismo un acto de comunicación entre sujetos históricos. Pareciera que el carácter de acto de comunicación es suficiente para que algunos alumnos conciban las fuentes como cartas. Tal vez esta idea también surja en relación con el tipo de documento escrito que los chicos conocen: la carta es un medio escrito de comunicación interpersonal. Podría ser que estén otorgando a la fuente el significado de la categoría conceptual más próxima que tienen, de acuerdo con la idea de construcción de conceptos “por vecindad”^{10, 11}; o, en términos piagetianos, podría tratarse de una sobregeneralización.

Los alumnos están pensando en una forma de comunicación escrita que constituye una interacción entre los sujetos históricos con ciertas intencionalidades. Aunque las llamen o las piensen como cartas, están pensando, por ejemplo, en lo que escribió Cieza de León, un cronista español, que vivió en el contexto histórico en estudio. Es un cambio relevante en relación al uso de las fuentes en la enseñanza usual de la historia. Más allá de las imprecisiones, los alumnos están haciendo una aproximación a la idea de fuente histórica.

¹⁰ Lautier, N. 1997. *À la rencontre de l'histoire*. Paris. Presses Universitaires du Septentrion.

¹¹ Deleplace, M. y Niclot, D. 2005: *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée*. C.R.D.P. Champagne- Ardenne. Reims.

Enseñar supone convivir -al menos provisoriamente- con aproximaciones parciales y graduales. Y si bien nos chocan o nos frustran porque involucran errores e imprecisiones, constituyen avances en la construcción de conocimiento. Hay una diferencia notable entre pensar en “la fotocopia” y pensar en las órdenes que daba el virrey Toledo a españoles o indígenas, que quedaron escritas hasta el presente. Hay una diferencia en relación con lo que estamos enseñando (de manera explícita o implícita) sobre qué es el conocimiento histórico y cómo se construye.

3. La perspectiva del autor en la fuente de Acosta

En el sexto grado se trabajó con un fragmento de *Historia natural y moral de las indias* del Padre José de Acosta que describe el proceso de extracción de la plata y las condiciones de trabajo en el Cerro Rico. Los docentes introducen la lectura de esta fuente proponiendo a los alumnos reconstruir *cómo era el trabajo en las minas de Potosí y buscando relaciones con las Ordenanzas de Toledo*, sobre las que ya se había trabajado en clases previas. Luego de una primera lectura individual se propone intercambiar ideas en pequeños grupos. En uno de los grupos registrados, los alumnos consideran que las condiciones de trabajo eran *muy malas* y recurren a la palabra *espanto*, utilizada por el autor de la fuente. Veamos el intercambio:

San: Te muestra las pésimas condiciones en las que estaban, tenían que estar ahí en un lugar que era oscuro, que no sabían si era de día o de noche.

Cas: (lee) “un gran espacio que pasa muchas veces de trescientos metros, cosa horrible”. Sí. Era un espanto, como dice acá.

(...)

Sim: Cuando querían buscar minas eh... Hacían una escalera... Una escalera de... Cuero y de...

Cas: Sí, y de vaca. No, un espanto.

San: Encima una escalera de cuero en una mina toda oscura. Eran muy malas las condiciones.

Más adelante, el docente interviene en los pequeños grupos y se da este intercambio:

M: Todos decían que las condiciones de trabajo eran muy malas.

San: Eran muy malas y tenían que trabajar atados a una manta (inaudible) para que cargaran todo lo... Tenían que vivir (inaudible) y como estaba todo oscuro no sabían si estaba, si era noche o era de día.

Sim: Con solo pensarlo da espanto.

M: ¿Quién dice que con solo pensarlo da espanto?

San: La fuente.

M: O sea, ¿quién lo está diciendo?

San: José de Acosta.

M: Que era alguien que vivió en esa época que escribió esto, algo parecido que después adaptamos. O sea que para un señor que lo vio esto era una cosa horrible.

Las dos escenas anteriores indican que los niños reconstruyen el contenido de la fuente sin considerar que está escrito en la misma época que se estudia y desde una perspectiva determinada. Desde esta lógica, toman la palabra *espanto* sin advertir que es una marca de subjetividad que da cuenta de la opinión de Acosta sobre las condiciones en las minas. Las intervenciones docentes apuntan a poner en primer plano al autor y su punto de vista: logran plasmar el propósito de los maestros de incluir como contenido a los autores de la fuentes primarias en tanto actores de la época en estudio, pensando en sus intenciones y sus perspectivas, en relación con su particular posición en el contexto histórico.

La puesta en común se inicia preguntando a los alumnos qué les llamó la atención de la fuente de Acosta. Luego se promueve una comparación entre lo legislado por las Ordenanzas de Toledo y la realidad de la mita según la caracterización de Acosta. En este trabajo Sim pregunta (aludiendo a la fuente de Acosta): *Yo tengo una pregunta. La fuente esta... ¿La que escribió un... minero?* Las intervenciones docentes contribuyeron para que este alumno (por primera vez en la clase) se centre en el autor de la fuente: está pensando en un actor del contexto histórico y busca corroborar su suposición de que es un trabajador de la mina.

Encontramos una reconstrucción similar en una entrevista clínico-didáctica de lectura en la que se trabaja con la misma fuente (además de un texto de manual y otras fuentes). El entrecruzamiento de datos de la clase y de la entrevista nos lleva a pensar que la valoración negativa de las condiciones de trabajo son tomadas por los alumnos como un indicador de que el autor es un indígena.

Veamos qué ocurre en la entrevista a Pau, de 10 años que cursa 5° grado. Al iniciar la entrevista el entrevistador muestra los textos a la niña y comenta sobre sus autores. Al presentar la fuente de Acosta, aclara que fue escrita por un español. Luego Pau lee en silencio todos los materiales y a continuación se le pregunta sobre las impresiones generales de lo leído. En un momento de la entrevista se le propone volver a la fuente de Acosta y en su reconstrucción Pau realiza la siguiente interpretación sobre quién es el autor de la fuente:

E¹²: ¿En alguno de los textos habla de cómo lo sacaban?

Pau: A ver.. (lee el texto de manual) Creo que no dice.

E: ¿Y en el otro?

Pau: A ver cómo lo dice..

E: ¿Cómo lo dice quién?

*Pau: Como lo dice el “in” Es como decir, indio, pero digo “in” porque me sale así. (lee la fuente de Acosta) Ahí dice “el metal es muy duro y sólo lo pueden desprender de las paredes de roca de la mina, golpeándolo con fuerza con una barreta hasta quebrarlo” O sea rompían la piedra para que el mineral se desenchaje y salga. (Sigue leyendo) Ah! (sorprendida) Ah... lo suben por las escaleras. Claro. Hechas de cuero de vaca retorcido (parece extrañada por esta información). “Una manta al pecho y el metal va adentro de ellas” Mm.. yo sabía que usaban algún tipo de bolsa (sigue leyendo) “suben de tres en tres”. Además perfeccionistas. (Sigue leyendo) “el delantero lleva una vela atada al dedo pulgar para que vean” Mm.. por lo menos trabajan en grupo, no como en mi aula. Em.. “porque como está dicho no hay ninguna luz natural” (continúa en voz baja, luego en voz media) **“cosa horrible que solo de pensarla da espanto” Tiene razón.** No me imagino cómo sería. Bueno, al final sí, se los atan con una especie de bolsita de cuero en la espalda. La suben por la escalera de más de 4000 metros de altura y bueno, ahí lo traen al pueblo para los españoles.*

E: Vos me decías que este texto lo había escrito..

Pau: Uno de los indios que trabajaban en la mina.

E: Pero el que lo escribió es un español. ¿Vos por qué pensaste que lo había escrito un indio?

*Pau: No, porque acá decía cómo se trabaja en la mina. Y obviamente, si es un indio, trabajador que voluntariamente lo pusieron o obligatoriamente. Yo pensaba que era eso porque él sabe todo lo que se tiene que hacer en la mina y que “sólo pensarla da espanto”. **O es un español que no piensa***

¹² Entrevistador: Juan M. Conde.

igual que los otros.

E: ¿Cómo sería un español que no piensa igual que los otros?

Pau: Un español que no le gusta que el rey de España o otros españoles de la realeza pongan a trabajar a los indios así y que mueran, que se enfermen, o quedarse con menos indios gracias a, por ellos mismos, ya que, los forzaron técnicamente, a que se vayan, dejen a sus familias todo. Solamente para irse de ese trabajo del infierno.

E: ¿Y cómo te diste cuenta que era un español que pensaba diferente?

Pau: Porque acá decía “cosa horrible que de sólo pensarla da espanto”

E: ¿Y a qué se está refiriendo con eso?

Pau: Que a él también le da miedo sobre lo que pasa ahí, tal vez.

E: ¿Lo que pasa ahí dónde?

Pau: En la mina, donde trabajaban. Trabajando forzados, hacer todo eso. O voluntariamente que creo que ya se arrepintieron. Y sí, creo que es muy triste.

Pau comienza interpretando que el autor de la fuente es un indígena porque conoce en detalle cómo es el trabajo en las minas y por cómo lo caracteriza: “*da espanto*”; esta marca de subjetividad permite a Pau suponer que tras la pluma hay un actor social tomando posición. El entrevistador refuta la idea de la niña afirmando que el autor de la fuente es un español. Esta información lleva a Pau a elaborar una nueva reconstrucción considerando la posibilidad de que no todos los españoles pensarán igual (idea nueva para ella) y que el autor fue un español que no estaba de acuerdo con lo que ocurría en las minas.

La idea de que la fuente fue escrita por un indígena que comparten Pau y un alumno de la clase es consistente con la visión sobre la conquista y colonización instalada en la escuela que supone un enfrentamiento entre dos bandos homogéneos. Desde esta visión los indígenas son los únicos que pueden criticar o denunciar las condiciones de trabajo en las minas.

Los registros de la clase y de la entrevista dan cuenta de que fue necesaria una intensa intervención docente en el trabajo con las fuentes para que los alumnos piensen en sus autores y en sus perspectivas y para que enriquezcan sus representaciones históricas.

Dos ideas, a modo de cierre

Los análisis presentados evidencian la estrecha relación entre forma y contenido de enseñanza así como la necesidad de ayudar a los alumnos en el trabajo con las fuentes.

Remarcamos la potencia de investigar qué pasa en las aulas para comprender cómo se construyen los contenidos históricos enseñados y aprendidos.