

Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. El trabajo con fuentes.

Finocchietto, Lucía Hilman, Denise Kogan Nicolás, Torres Mirta.

Cita:

Finocchietto, Lucía Hilman, Denise Kogan Nicolás, Torres Mirta (2017). *Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. El trabajo con fuentes. 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/000-019/704>

Mesa 128: La historia en la escuela en el marco de la cultura contemporánea. Debates y prácticas.

PONENCIA PARA PUBLICAR EN ACTAS

Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria.

El trabajo con fuentes.

Autores:

**Lucía Finocchietto (Programa de Aceleración del G.C.B.A. en la Escuela N° 7 D.E. 8)
(UBA. FFyL. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.)**

Denise Hilman (UBA. FFyL. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.)

Nicolás Kogan (UBA. FFyL. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.)

**Mirta Torres (UBA. FFyL. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.;
Ministerio de Educación - DEP- CABA)**

Presentamos en esta ponencia avances de una propuesta de enseñanza sobre la dominación española en América prevista para grados del segundo ciclo de la Escuela Primaria. La propuesta se desarrolla en el marco de una investigación didáctica cuyo propósito es caracterizar prácticas de lectura¹ que promueven el involucramiento de los alumnos y, en consecuencia, producen aprendizajes significativos en proyectos relacionados con problemáticas y situaciones históricas.(Proyecto Ubacyt 200 201 301 001 23 BA-2014/17).²

Nuestro enfoque metodológico se basa en estudios de caso de proyectos de enseñanza que suponen la elaboración de los mismos, su implementación y el análisis de los materiales producidos (registros de clases y producciones de los alumnos). El desarrollo de la

¹ La investigación didáctica a las que nos referimos contempla la incidencia de la lectura y de la escritura en la adquisición de conocimientos en el marco de proyectos relacionados con problemáticas y situaciones históricas. En esta ponencia consideraremos únicamente las situaciones de lectura.

² 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.

investigación incluye instancias sistemáticas de trabajo compartido con maestros: discusión de los contenidos a desarrollar; análisis de los textos y particularmente de las fuentes que pueden leerse con los alumnos; elaboración de la secuencia de contenidos e intercambio de ideas sobre la enseñanza; participación en el registro y análisis de las situaciones con el propósito de advertir qué aprenden los alumnos acerca de los contenidos que circulan efectivamente en las clases y en qué condiciones se logran estos aprendizajes.

La propuesta de contenidos

A partir de los encuentros de trabajo sostenidos durante varios meses se elaboraron *esquemas de contenidos* sucesivamente re-ajustados en los que se planteaban los hitos principales de una propuesta de enseñanza sobre *la dominación española en América*. Se indicaba allí que resultaría conveniente –antes de empezar con el desarrollo de la secuencia- haber trabajado con los alumnos algunos temas que les permitieran acercarse con cierto conocimiento al estudio de *la dominación*. Los alumnos del cuarto grado cuyas clases analizaremos en esta ponencia habían estudiado previamente aspectos de la historia del Imperio Inca y de los primeros viajes de exploración y conquista.

En estos *esquemas de contenidos* se sugerían los textos y otros materiales que podrían utilizarse en las aulas. Cada maestro, según el grado que tuviera a su cargo y los contenidos relacionados que hubiese desarrollado anteriormente rediseñó su secuencia y seleccionó algunos de los textos propuestos. Todas las secuencias compartieron con el esquema común los propósitos de enseñanza.

Consideraremos aquí -como hemos dicho- el trabajo llevado a cabo en el cuarto grado de una de las escuelas participantes ubicada en la Ciudad de Buenos Aires³. La secuencia planteada por la maestra del grado⁴ se propuso, en primer lugar, *reconstruir aspectos del proceso de conquista de una sociedad indígena americana por parte de colonizadores europeos ocurrido a partir del siglo XVI* y, en segundo lugar, *tratar de que los niños advirtieran de qué modo determinados documentos y testimonios permiten recrear y*

³ Se trata de la Escuela Cooperativa Mundo Nuevo A-745.

⁴ La docente Lucía Finocchietto estuvo a cargo del grado cuyas clases se analizan en esta ponencia.

conocer elementos del pasado estudiado.

Respecto del primero de los propósitos, la propuesta de enseñanza involucró diferentes situaciones a través de las cuales fue posible analizar el proceso de dominación (las características de los procesos productivos de extracción minera, la fundación de ciudades y los modos de legitimación discursiva de la dominación colonial). Mediante estas situaciones se intentó que los alumnos identificaran diversas etapas de la conquista: la etapa de “conquista privada” atravesada por las disputas internas entre los encomenderos y su insubordinación a la autoridad de varios virreyes y la etapa de la conformación de un estado colonial en la cual la monarquía pudo disciplinar a los encomenderos y acrecentar el monto de riquezas extraídas del Cerro Rico de Potosí que llegaban a manos de la Corona española.

Respecto del segundo propósito, a través de la lectura de fuentes se intentó reconstruir y pensar con los niños sobre los diferentes intereses de los sujetos protagonistas del proceso analizado y las intencionalidades que determinaron sus posicionamientos, sus modos de intervenir sobre la realidad y de relatar los acontecimientos.

El recorte de contenidos está vinculado con algunas de las ideas básicas del bloque Minería y Comercio Colonial que el Diseño Curricular de la jurisdicción⁵ establece para enmarcar la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales en el cuarto grado de la escuela primaria.

Es importante remarcar que esas ideas básicas establecidas en las prescripciones proceden del registro que los curricularistas tuvieron respecto del desarrollo del campo historiográfico. La centralidad que adquiere la producción minera durante el período colonial en las definiciones de los contenidos son congruentes con la importancia que asumieron el espacio peruano y la ciudad de Potosí en el estudio que los historiadores realizan desde hace varias décadas para comprender aspectos fundamentales de la sociedad colonial en esta parte de América.

El campo de la historia colonial en nuestro país tiene un punto de inflexión muy

⁵ La producción minera en el período colonial es una cuestión que también está presente como un contenido relevante en las prescripciones curriculares de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

significativo en el último lustro de la década del '50 y el primero de la del '60 en el marco de la renovación general de los estudios históricos que se produjo en esos años. Esa renovación habilitó la emergencia de nuevos temas, marcos teóricos y modos de investigar el pasado. Aunque la renovación fue interrumpida por el golpe militar de 1966, esos breves años fueron suficientes para hacer circular en el ámbito de los estudios americanistas el impacto que había tenido la emergencia de la “historia-problema” desplazando a la “historia de los acontecimientos” promovida por la revista *Annales* desde la década del '30 (Tándeter, 1990).

Además, el interés por el estudio de las sociedades hispanocoloniales se acrecentó en el marco de los debates teóricos y políticos acerca de las razones de la dependencia de los países latinoamericanos que caracterizaron buena parte de las discusiones de las décadas del '60 y '70 en los países de la región y de los debates más generales acerca de las *formaciones económicas precapitalistas* que excedían el marco regional latinoamericano.

El aporte del historiador cordobés Carlos Sempat Assadourian consolidó de forma definitiva la necesidad de considerar el estudio de la producción de plata en el Alto Perú para la comprensión del funcionamiento de la economía y la sociedad coloniales. El conjunto de los estudios generados en ese nuevo marco es el que sustenta la definición de las prescripciones curriculares que sostienen la propuesta que se analiza en esta ponencia.

Aún así las dimensiones seleccionadas para indagar acerca del proceso por el cual se fue configurando un poder institucionalizado en esta parte de América implican un corrimiento respecto de los acercamientos escolares que frecuentemente se realizan sobre la cuestión ya que éstos suelen remarcar aspectos ligados a la superioridad militar de los colonizadores europeos. A través de esta propuesta de contenidos se intentó complejizar la reflexión sobre los modos diversos en que se fue configurando y expresando el poder colonial.

La lectura de fuentes y otros textos

El eje de la secuencia estuvo dado por la lectura de tres fuentes: el discurso de toma de posesión del cerro de Potosí por parte del conquistador Diego de Centeno, un fragmento de

la crónica de Pedro Cieza de León y algunas normas establecidas por el Virrey Francisco Toledo. La selección de documentos permitió definir un recorte de contenidos y problemas centrado en el modo en que los colonizadores españoles sometieron políticamente a las comunidades indígenas a partir de la legitimación discursiva de su posición dominante, de la organización de un sistema de explotación del trabajo forzado y de extracción de minerales y del establecimiento de normas que regularon las relaciones sociales.

Respecto de las fuentes, se seleccionaron fragmentos significativos de los textos respetando su sentido, el vocabulario y ciertas expresiones originales. En cada una de ellas, la ortografía fue normalizada y los textos parcialmente simplificados para facilitar la lectura.

Durante el diseño e implementación de la propuesta y en el análisis entre docentes e investigadores se reflexionó especialmente sobre las *condiciones didácticas* más favorables para que los niños reconstruyeran el conocimiento sobre el pasado y se tomaron decisiones que permitieron inscribir las fuentes en un contexto. Muchas de las intervenciones de la maestra consistieron en reponer informaciones y comentar detalles aparentemente menores con el propósito de generar un acercamiento mayor de los alumnos al tema.

Por esa razón, Lucía, antes de proponer a los alumnos la lectura de cada fuente, presentó a quienes habían participado de la producción de los textos, entabló intercambios con los niños para que tuvieran oportunidad de preguntarse sobre las intencionalidades que los habían guiado y trató de que conocieran aspectos de los contextos en los que cada texto se había originado.

En los registros de clases es posible identificar algunos avances realizados por los alumnos en la conceptualización de ciertas situaciones y en el reconocimiento de los intereses que motivaban los modos de presentar la realidad o intervenir sobre ella por parte de algunos sujetos que las protagonizaron o las registraron. Los alumnos se enfrentan con la lectura de los textos generalmente en grupos de dos o tres, e inician casi de inmediato el intercambio entre ellos sobre lo que leen, sistemáticamente interrumpido por “seguí vos”, “yo leo hasta acá” y otros comentarios. Se establece en la mayoría de los agrupamientos un intercambio interpretativo que va poniendo a la vista desde qué lugar, en el marco del trabajo en el aula,

un grupo de alumnos de 9 años puede intentar acceder a través de la lectura a los indicios que ofrece una fuente primaria.

El análisis de las fuentes

La propuesta se estructuró en función del encadenamiento de tres etapas bien diferenciados pero que se enlazan entre sí a partir de un orden que es cronológico y también lógico o causal. Es decir que a través de la propuesta se pretendió identificar tres etapas distintas del proceso histórico estudiado.

En primer lugar el “hallazgo” y la apropiación por parte de los colonizadores españoles del Cerro de Potosí, acontecimiento fechado en el año 1545.

Posteriormente, la etapa durante la cual comenzó el control del cerro por los españoles pero en la que predominaba un método de extracción de minerales diseñado y ejecutado por los indígenas sin una intervención profunda por parte de los colonizadores en las características del proceso productivo.

Finalmente la reorganización del dominio colonial impuesta a partir del arribo del Virrey Francisco de Toledo que se expresó, entre otras dimensiones, en el modo en que se redefinió la modalidad a través de la cual se organizaba la producción minera a partir de la introducción de la mita.

En los siguientes apartados nos proponemos analizar las clases en las que se planteó la lectura de cada una de las fuentes señaladas. A través de fragmentos de estas clases es posible advertir situaciones que dan cuenta del involucramiento de los alumnos con los problemas históricos abordados; de los progresos que manifiestan en la reconstrucción de los procesos estudiados y de las intervenciones de la docente que favorecieron el acercamiento de los niños a los contenidos.

El discurso de toma de posesión del cerro de Potosí por parte del conquistador Diego de Centeno

La primera fuente es un fragmento del discurso de toma de posesión del cerro de Potosí del conquistador Diego de Centeno (ver Anexo). La lectura se propone luego de que en clases anteriores se compartieran imágenes de Potosí actual y algunos textos de Eduardo Galeano sobre los esplendores del Potosí colonial⁶.

Se presenta el texto con la intención de poder reflexionar sobre una de las estrategias de dominación presentes en el proceso de conquista: la fundación de ciudades. Pero además, el *discurso* -supuestamente emitido de manera oral por un conquistador español, en determinado contexto-, plantea la cuestión de la legitimación discursiva de la dominación y conlleva algunas particularidades al momento de ser leído por los alumnos de cuarto grado.

La docente explicita de qué se trata el texto y comparte una pregunta a partir de la cual, en grupos, los alumnos entran en la lectura: *¿cómo hacían los españoles para adueñarse de un territorio?*

La lectura resultó ardua y la pregunta inicial fue reformulándose en el intercambio al pasar la docente por los diferentes grupos. La puesta en común para recoger inquietudes y socializar cuestiones de interés se inició con la lectura por parte de la docente y con preguntas que dieron lugar a que los alumnos compartieran lo que habían podido recuperar del texto.

Docente: Volvamos a esto. Qué es lo que dice Diego de Centeno. ¿Cómo hacían los españoles para adueñarse de un territorio? Qué cosas les llamaron la atención y dijeron ah, hacían esto. ¿Qué era lo que hacían?

Alumna: Eh... sus riquezas les importaban...

Docente: Decían, “me voy a adueñar de un territorio pero también me voy a adueñar de las riquezas”. ¿En qué parte del texto dice eso...?

⁶ Se trata de algunas citas de “Las venas abiertas de América Latina”, de Eduardo Galeano.

Alumna: Que dice que... “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...”

La docente interviene para que la niña corrobore *dónde dice*, en qué parte del texto está expresado que la toma de posesión incluye la apropiación por parte de los conquistadores de las riquezas de estas tierras. Efectivamente, la niña puede seleccionar el fragmento correspondiente. La intervención de la maestra, reiterada en distintos momentos de las clases, da lugar a que los niños se expliquen cuál es el fragmento leído que los lleva a adentrarse en la interpretación de las palabras del texto.

Siguiendo la clase, otra alumna recupera un nuevo aspecto. Se trata del lugar que ocupó la religión, el catolicismo en particular, como legitimador de las acciones desarrolladas por los conquistadores.

Docente: (...) Mar... estaba muy contenta recién levantando la mano y con muchas ganas de decir que ella se había dado cuenta porque en su mesa habían hablado de que los españoles, ¿qué hacían cuando tomaban posesión de algo?

Alumna: Dicen que es en nombre del padre, del hijo y del espíritu santo.

Docente: ...los españoles son católicos pero usan esa religión para tomar posesión de otras tierras. Dicen: “yo tomo esto en posesión” y ponen a la religión como un pretexto o como una excusa o como algo que los avala, hablan de dios...

Alumno: ...como que... que dios les da el derecho.

Se suceden comentarios diversos con un fuerte peso moral, poniendo en discusión el lugar de la religión “en tanto excusa”, haciendo referencias personales y reflexiones al respecto. Resulta interesante notar que la alumna, al intervenir, inicia su frase con un “Dicen que...” lo que da cuenta que puede poner una distancia entre lo escrito y el valor de verdad que ella le otorga. El intercambio sobre lo leído favorece la interpretación y da lugar a volver a interrogar a las fuentes para rastrear las intencionalidades de los sujetos históricos. La docente ordena y hace explícita cierta inquietud que comienza a circular en la clase

(“Bueno, yo soy católica”, dice una alumna) y luego otro alumno cierra la idea con una frase que se irá repitiendo en otras clases: *Es como que Dios les da el derecho*.

Será recurrente el interés por este tema y reaparecerá en diversos momentos. Aunque no habían sido previstas, estas reflexiones permitieron hacer visible -en un acercamiento inicial- el lugar legitimador de la religión en el proceso de Conquista.

Por último, cuando en la clase una alumna se refiere al discurso como si fuera una carta, se da la oportunidad de que la maestra converse sobre la naturaleza del texto de toma de posesión. Ya desde el inicio, Lucía se refiere a la fuente como *lo dicho* por Diego de Centeno. Este carácter de discurso oral presenta una serie de cuestiones que no son transparentes a la mirada de los alumnos y que requieren de una atención particular. Para ello, algunas reflexiones se retoman en la clase siguiente con el propósito de volver sobre el contexto de la situación: ¿Cuál es el propósito de ese enunciado? ¿Para quién se enuncia? Quien lo enuncia, ¿qué supone de los oyentes? ¿Qué efectos puede tener este tipo de discurso?

Se vuelve a leer y se recuerda quiénes estaban presentes al momento de pronunciar el discurso. “Los que son naturalmente de ahí, los que no llegaban con los españoles”, se escucha como respuesta de una alumna.

Durante el intercambio sobre lo leído, la maestra invita a imaginar la situación y surgen interrogantes acerca de la cuestión del idioma: “No lo llegan a entender seguramente... porque ellos hablan otro idioma”. Otro alumno señala que podría haber traductores.

Luego, la docente vuelve sobre los destinatarios del discurso con el propósito de indagar sobre las intenciones de Diego de Centeno al pronunciar el discurso.

Docente: Están interesantes las cosas que están planteando en relación al idioma, a si

entenderían eso o no, a quiénes estarían escuchando. Yo pregunto, ¿por qué les parece que Diego de Centeno escribió y leyó -suponemos- ante alguien o no, eso. ¿Por qué les parece?

Alumno: Para hacerse conocer. Para hacer que todos sepan que él fue y... que él tomó las riquezas. Una cosa así.

Docente: Para que los demás lo sepan... Los demás, ¿quiénes?

Alumno: Los españoles.

Docente: Aaah, ... Los españoles; ¿y los españoles entienden este idioma?

Alumnos: Sí.

Docente: Sí, o sea que los españoles lo entendían bien. ¿Se entiende lo que está diciendo...? ¿Y por qué querría que los españoles sepan?

Chi: Ah, para que ninguno se haga el que es el jefe de...

Joa: Para que no se... que uno dice... entonces yo me quedo con eso. Yo traje todas esas riquezas a España. Pero en realidad, no, fui yo.

San: Como que se peleen por una riqueza.

Chi: Claro y decir como esa tierra es mía y son mis riquezas y que ningún otro español vaya y se apodere de eso.

(...)

San: Para propiedad... para quedarse con ese lugar, para que ninguno venga y se los saque.

En este intercambio puede observarse cómo en una situación de análisis y de lectura compartida (Aisenberg, 2010) los alumnos arriban a conclusiones que van más allá de la “dicotomía” naturales-españoles. Muchos de ellos logran entrever intereses contrapuestos que dan cuenta de un escenario complejo. Se trata de aproximaciones genuinas que dan cuenta de la posibilidad de reconstruir el contexto de la fuente, reflexionar sobre intencionalidades posibles y, lo que subyace, valerse de una fuente para aprender historia desde los primeros años de la escolaridad.

El fragmento de la crónica de Pedro Cieza de León

El fragmento de la crónica de Cieza de León revela la preocupación por el modo en que la Corona desatendía o desaprovechaba su capacidad de controlar mejor el territorio americano colonizado. Desde su perspectiva puede advertirse la aspiración de una intervención monárquica diferente de la que existía.

El relato de Cieza revela la ambición de los encomenderos que se enfrentaban entre sí y con la autoridad de la Corona provocando un estado de cosas muy distinto al que -desde la óptica de Cieza- podría organizarse si los reyes afirmaban otras reglas y formas de administrar sus colonias.

A diferencia de las otras fuentes, esta crónica es un texto en donde predomina la narración y la descripción, formas textuales cercanas a los alumnos.

En cuanto a las intervenciones de la docente que favorecieron el acercamiento de los niños a los contenidos, en el trabajo con este texto se observan varias reformulaciones en la pregunta que orienta la interpretación.

Se da inicio a la lectura en grupos con un conjunto de preguntas que pretendían que los alumnos se centrasen de forma simultánea en los dos aspectos que se deseaban trabajar con el fragmento de la crónica: qué cuenta el cronista y cuáles son sus intenciones.

¿Qué le cuenta Cieza de León a los españoles, qué cosas le está contando a la Corona, para qué se lo contará? ¿Qué intención tendrá Cieza de León al contarle estas cosas al rey de España?

Luego de recorrer distintos grupos de lectores, la docente decide reformular la pregunta inicial:

- *¿Qué se entera el rey de España a partir del relato de Cieza de León?*
 - *¿Qué cosas se entera el rey de España sobre Potosí a partir del relato de Cieza de León?*
- Piensen que el rey de España no está acá y Cieza de León cuenta algunas cosas, no va a contar otras, va a contar algunas y vamos a ver cómo las cuenta.*

Esta nueva formulación se plantea en primera instancia a un pequeño grupo al que las preguntas anteriores no parecían haber servido de orientación. Por este motivo, la maestra decidió centrar la atención sólo en qué es lo que cuenta la crónica. De este modo se logró que advirtieran las intenciones del cronista y los efectos que podría suscitar el mensaje de la crónica en sus destinatarios europeos, particularmente, en la corte.

En otro fragmento de la clase se pueden ver avances de los alumnos con respecto al contenido. Advierten la existencia de conquistadores privados que se están beneficiando con la riqueza obtenida de las minas al tiempo que surge la idea de que este “aprovechamiento” es a costa de una riqueza que deja de percibir el rey de España.

Docente: Qué le está avisando acá, en el texto, qué le está avisando Cieza de León al rey, además de que hay conflictos...

Alumna: Que los españoles se están quedando con los metales que se sacan de... de... de las minas.

Docente: Aaaaahhh...

Al: Me parece que se están aprovechando.

Docente: ¿Y para qué le sirve al rey enterarse de esto?

Alumna: Porque van a tener más riquezas.

Docente: ¿Quién?

Al: Y, los españoles.

Alumna: No, porque se lo están quedando ellos.

Alumna: Pero es para él. (Se refiere a Carlos V)

Docente: Aaaaah, la riqueza que de Potosí esperan que vaya a la Corona española, está

quedando en manos privadas, está quedando en conquistadores privados. Hay gente, como dice acá, como Pizarro, dice que se está aprovechando y quedándose con los metales que se sacan de la mina. Entonces, ¿qué cosa le dice Cieza de León al rey?

Alumno: Eh... algunos conquistadores privados se están aprovechando de la plata.

La conversación continúa y ante una pregunta los alumnos parecen haber empezado a tener en cuenta la existencia de un marco regulador de la conquista que no está siendo respetado por parte de algunos españoles.

Docente: Algunos conquistadores privados, españoles o a título personal, ¿no?, privados, se quedan... se quedan con la plata y en vez de, en vez de qué, ¿qué deberían hacer?

Alumna: Dársela al rey.

Alumno: Dársela a la Corona española.

Alumno: No, en realidad tendrían que dársela a los indios.

Alumno: En realidad es propiedad de...

Alumno: Es propiedad de los incas.

Alumno: Sí, se lo tendrían que quedar ellos.

Hay una tensión que se evidencia en la discusión sobre qué deberían hacer los conquistadores españoles como Pizarro y Almagro. Aunque subsiste la idea de valoración moral de la propiedad legítima de la riqueza (“se lo deberían quedar ellos”), algunos alumnos comienzan a considerar una infracción al marco legal de la Corona Española (“Se la deberían dar al rey”).

Las menciones a distintos españoles con diferentes roles e intereses (Almagro, Pizarro, Cieza de León, Carlos V) permitieron mostrar la conquista como un proceso complejo que se produce en un marco institucional regido por una legalidad específica, proceso en el que además, se ponen de relieve conflictos al interior del grupo dominante.

Del mismo modo, como la crónica de Cieza señala que “como los indios no han tenido veedores, nadie los controlaba, se cree que muchos se han enriquecido...” la tensión sobre lo justo y lo injusto vuelve a aparecer. El intercambio sobre el enriquecimiento personal de conquistadores españoles y de indios hace surgir nuevamente la pregunta sobre la legalidad de los hechos.

Esta discusión marca un avance con respecto al inicio de la secuencia en cuanto a la valoración moral de los hechos sociales. Al principio, los alumnos parecían tener un panorama muy definido sobre la situación de injusticia: “España se queda con la riqueza de Potosí”.

En este sentido, cuando piensan sobre qué es lo que deberían hacer los conquistadores españoles que se enriquecen a título personal, las respuestas divergentes parecerían indicar que identifican la existencia de contradicciones entre el orden legal y el orden moral o justo.

Algunas de las ordenanzas establecidas por el Virrey Francisco de Toledo

El acercamiento a la figura del Virrey Toledo estuvo, en cierto sentido, atravesado por la lectura de las crónicas de Cieza de León, cuyas características, ya indicadas, hacen al texto accesible para los alumnos. Por su parte, la maestra subraya que estas crónicas habían producido una reacción de la corona española sobre la situación de las riquezas en las colonias: el rey Felipe II designa a Francisco de Toledo como virrey del Perú.

Los chicos consideran esta interrelación entre la información producida por el cronista y las decisiones tomadas por Toledo y en ella parecen apoyarse algunas de las interpretaciones que logran hacer, con lo cual se corrobora la importancia de haber propuesto la lectura de fuentes que guardaban entre sí interrelaciones lógicas y cronológicas.

Docente: Nosotros conocimos qué pasaba acá, desde la llegada de los españoles hasta la llegada del Virrey Toledo por el...

Alumna: Cieza de León (bajito, tímidamente)

Docente: ... por el relato de Cieza de León...[...] Y gracias a este relato...

Docente: [...] gracias a estos relatos (el rey) se entera de que en Potosí hay una inmensa cantidad de plata; se entera que hay conflictos entre conquistadores españoles y el virrey; que algunos, como Pizarro, se están enriqueciendo en vez de darle la plata a la corona; que los indígenas se aprovechan de la riqueza y de la falta de control... Toma la decisión de enviar al Virrey Toledo, que era alguien de muchísima confianza.

El acercamiento al virrey, su virreinato y las ordenanzas que promulga tiene lugar a partir de la lectura de una biografía relativamente extensa de Toledo y de la lectura de cinco ordenanzas seleccionadas para compartir con los niños (ver Anexo).

La biografía por un lado informa sobre la infancia de Toledo, ingresado a la Corte a los 8 años, y la forma en que se integra a la vida en el palacio y accede a la confianza de los reyes Carlos V y, a su muerte, su hijo Felipe II. Por otro, el texto biográfico sostiene una línea narrativa respecto a las diversas acciones del virrey que contextualizan la promulgación de las ordenanzas y con ellas la instalación del *estado colonial*, última etapa del período que se proponía estudiar.

Las primeras lecturas suscitan preguntas que parecen expresar las dudas de los chicos sobre los contextos de la época:

Santino: Una pregunta. ¿Por qué siempre...? (Se interrumpe) ¿Esos son retratos no?

Coco: ¿Es un millonario el Virrey Toledo...?

Docente: Bueno, hacerse retratar tenía que ver con tener dinero y tener poder. Acá en el pizarrón hay tres españoles [...] (se refiere a las imágenes de Carlos V, Cieza de León y el virrey Toledo). No está cualquiera retratado. Es gente que toma decisiones y gente que tiene bastante poder.

Estos datos anecdóticos pueden proporcionar a los chicos un punto de acercamiento a los acontecimientos que se estudian y, a la vez, una forma de humanización de los protagonistas que los ayudaría a ponerse en lugar de ellos e interpretar sus intenciones y sus acciones.

La docente propone la continuidad de la lectura en pequeños grupos. La actividad se inicia a partir de sus preguntas:

Docente: ¿Qué características tuvo el Gobierno del Virrey Toledo? ¿Cómo hizo para que a la corona española, al reino de España, llegue esa inmensa cantidad de plata que Cieza de León [...] está contando que hay en Potosí?

Mor: Eh... había un problema en los funcionarios españoles, eh... porque querían man... había unas tierras que las querían ellos, eh... uno que la quería, así que se pelearon. [Se refiere a Pizarro y Almagro y los demás encomenderos] Así que el virrey Toledo detuvo la situación y dijo: esto es para el rey de España y para mí porque el rey de España me mandó a hacer esto.

Docente: ...buscá la parte donde vos te das cuenta que tomó medidas para solucionar el conflicto entre los españoles; buscá la parte en el texto, ahí... (Pasan unos segundos; clima silencioso) ¿La encontraste, Morena?

Las condiciones didácticas a las que nos referimos más arriba tienden a preservar el lugar de la lectura en el desarrollo de la secuencia. Como se ve, las intervenciones de la docente no cierran lo que plantea Morena ni se orientan a comentarlo o directamente desmentirlo; ella insiste en volver la atención hacia lo que dicen los autores y los textos, lo que se encuentra efectivamente en las fuentes. De ese modo, valida el sentido de la lectura y sostiene implícitamente que allí donde se pueden hallar las pistas, los indicios y los datos que permiten encontrar respuestas a las dudas formuladas. La niña relee:

Mor: Sí, no dice lo que dije recién, no lo dice...

Lucía intenta discutir las grandes transformaciones del virrey Toledo a partir de la lectura de los últimos apartados de la biografía.

Docente: Había otra pregunta de Mora [...] que era por qué Toledo dijo acá vamos a implementar una reforma. ¿Se acuerdan por qué?

Alumno: ...el virrey Toledo quiere aumentar la producción de plata [...]

Ara: Había que combinar metales. Una de esas combinaciones era con mercurio... O azogue.

La introducción del procesamiento con azogue expandió la producción de plata y requirió de un número mayor de trabajadores. En esta etapa, la demanda provocó la extensión del trabajo compulsivo provisto por la mita. Los niños habían estudiado anteriormente la mita incaica. En ese contexto, la maestra propone la lectura de las *ordenanzas del virrey Toledo*.

Docente: Justamente hoy vamos a ver cómo hace el virrey Toledo para que [...] para que aumente la producción. Lo que vamos a leer, [...] son unas ordenanzas. Ordenanzas significa algo así como unas normas o unas leyes...

Los grupitos se dedican a la lectura; en todos ellos se producen intercambios pertinentes.

Jul: Nos llamó la atención [...] dice que “por cada veinticinco indios vaya un principal o mandón que se ocupe de controlarlos.”

Joa: porque se escapaban [...] y no vuelven a trabajar y hay alguien que le ordena al alcalde para que los persiga.

Docente: Esta ordenanza dice que cada sábado los dueños de las minas les paguen en plata... porque si no se quedan sin gente para trabajar así que está regulando el trabajo de los españoles también.

Mar: Dice que manda “que le den indios para la labor y beneficio de las minas...”

Los niños buscan en el texto, se escucha que releen.

Docente: Buscá donde dice “la causa por la cual no se han labrado las minas ha sido por no tener indios las personas que tienen minas. Queriendo proveer he mandado que se repartan y den indios para la labor y beneficio de las minas.” ¿Para qué necesitan los indios?

Mar: Para que trabajen las minas.

Ben: Los indígenas que iban a la mita, a la mita incaica ¿recibían plata, dinero?

Docente: Hacían un trabajo y recibían comida y ropa y compartían las tierra del ayllu...

En el espacio de la lectura compartida los chicos se introducen en la nueva fuente a partir del interrogante que plantea la maestra; participan de “un espacio de libertad en la lectura en tanto, en principio, queda en sus manos qué interpretar del texto y cómo hacerlo” (Aisenberg, 2010). Transcurridas doce clases siguen involucrados en la temática histórica que se estudia : releen la fuente, discuten la relevancia de los datos; comparan y se plantean preguntas.

A modo de cierre

El trabajo sostenido a partir de la lectura de tres fuentes primarias parece haber producido avances en los acercamientos de los niños de 4° grado al conocimiento del proceso a través del cual se consolidó el dominio colonial institucionalizado en Potosí durante el siglo XVI.

La contextualización de cada fuente a cargo de la docente y el conocimiento de los diversos actores, de sus intenciones e intereses al abordar la lectura o mientras la misma tiene lugar, la posibilidad de establecer relaciones entre las fuentes y otros textos y entre las fuentes y otros conocimientos reconstruidos previamente en la clase, se vinculan con un tipo de práctica: la lectura compartida. Un interrogante de la maestra orienta la lectura; los niños intercambian entre sí y con el docente acerca de las textos; releen fragmentos de las

fuentes; la maestra guía “la reconstrucción colectiva (que) se inicia desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no desde la búsqueda de una interpretación particular o de “la” respuesta preconcebida”. Esta conjunción entre la circulación de los contenidos y el modo de abordarlos parece haber contribuido a generar algunas de las condiciones didácticas que hicieron posible el involucramiento de los niños en la lectura y los intercambios.

Este involucramiento los acerca a la posibilidad de “reconstruir el mundo del texto, es decir, recrear las experiencias, las acciones, las motivaciones, las causas o las consecuencias a las cuales el texto se refiere (Audigier, 2003). Esto implica imaginarse personas en ciertas situaciones y ponerse en su lugar, implica imaginarse vida. Aprender Historia leyendo supone, entre otros aspectos, construir representaciones sobre situaciones, sucesos o procesos históricos particulares” (Aisenberg, 2016)

Anexo

Aquí reproducimos los fragmentos de las fuentes adaptadas cuya lectura fue propuesta en las clases de la secuencia analizada.

a- Toma de posesión del Cerro Rico

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 *Toma de posesión del Cerro Rico*, Manual de 4º grado, Confluencias, Editorial Estrada, pág. 21.

b- Pedro Cieza de León- Cronista español que visitó y escribió sobre Potosí (alrededor de 1550). Fragmentos de su obra “Crónica del Perú”.

Sobre la gran cantidad de plata que había en la mina de Porco.

De acuerdo a lo que escuché, es decir, lo que me contaron los indios, hubo un tiempo en el que los reyes Incas controlaban la producción de plata dándole órdenes a varios indios de la zona. Según afirman, buena parte de la plata con la que adornaron sus templos y monumentos la extrajeron del cerro de Porco. Parece que esta montaña ya era muy rica hace bastante tiempo y lo sigue siendo ahora porque varios españoles entre ellos Hernando Pizarro, están aprovechando y quedándose con los metales que se sacan de la misma. Hay otras minas muy cerca pero como no hay indios que las trabajen es difícil que se aprovechen. También hay ríos por donde circula oro pero la plata que hay en este cerro es tanta que no conviene aprovechar el oro.

Cómo se descubrieron las minas de Potosí, donde se ha sacado riqueza nunca vista ni oída en otros tiempos

Las minas de Porco y muchas otras se aprovechan desde hace mucho tiempo. En la época de los incas los indios ya entraban a las montañas y sacaban mucho metal. Sin embargo la riqueza que se encontró en el cerro de Potosí nunca se había visto. Fue en 1547 cuando un español llamado Villarroel acompañado por cientos de indios que estaban buscando metal se encontró con este monte alto y hermoso como no había ningún otro en la región.

Como los indios llaman Potosí a las cosas altas le pusieron ese nombre a esta zona.

En esa época el conquistador Gonzalo Pizarro estaba enfrentado con el virrey y había mucho desorden debido a esta rebelión. Sin embargo muchas personas se acercaron a los alrededores de este cerro para trabajar y aprovechar la riqueza que había en la montaña. Fue así que se construyó un pueblo con casas y los españoles lograron que alrededor del cerro creciera una villa o poblado donde antes solamente había una especie de desierto.

Y la verdad yo digo: en ninguna parte del mundo se halló cerro tan rico, ni ningún príncipe tuvo ni tiene tantas rentas ni provecho como en esta famosa villa de Plata.

Acerca del método de las huayras usado por los indios

Como para todas las cosas pueden hallar los hombres en esta vida remedio para sacar la plata no les faltó una invención, la más extraña del mundo. Para obtener el metal los ingas construían recipientes de barro endurecido que tenían agujeros o respiraderos. Dentro del recipiente ponían carbón encendido y encima colocaban trozos de piedra que tenían partes del metal. Ponían los recipientes en los cerros o laderas donde el viento tenía más fuerzas. De esta manera se sacó toda esta multitud de plata que ha salido de este cerro. Llaman a estas formas de barro endurecido con respiraderos huayras y de noche hay tantas de ellas por todos los campos que parecen luminarias. Y en tiempo que hace viento recio se saca plata en cantidad; cuando el viento falta por ninguna manera puede sacarse ninguna. De manera que así como el viento es provechoso para navegar por el mar, lo es en este lugar para sacar la plata.

Como los indios no han tenido veedores, nadie los controlaba, se cree que muchos se han enriquecido y llevado a sus tierras gran cantidad de la plata del cerro. Tal era así que de muchas partes del reino acudían indios a Potosí para aprovechar la riqueza.

De cómo junto a este cerro de Potosí hubo el más rico mercado del mundo en tiempo que estas minas estaban en su prosperidad.

En todo el reino del Perú se sabe que hubo grandes tiangués, mercados donde los nativos compraban sus cosas. El mercado de la ciudad de Cuzco fue uno de los más grandes y ricos. El mercado al de Potosí fue más grande aún. Era tan grande que, en los tiempos más prósperos de la mina, se vendían entre veinticinco y treinta mil pesos de oro y otros días más de cuarenta mil, cosa extraña y creo que ninguna feria del mundo se igualaba a este mercado.

En el mercado de Potosí se conseguían muchas cosas: cestos llenos de coca, mantas, camisetas, montones de maíz y de papa seca, carnes. En fin, se vendían muchas otras cosas y duraba esta feria o mercado desde la mañana hasta que oscurecía la noche.

Y fue así que muchos españoles se enriquecieron en este mercado de Potosí. De muchas partes acudían grandes grupos de yanaconas - indios libres que podían servir a quien fuese su voluntad - y las más hermosas indias se encontraban en esta feria.

c- Las Ordenanzas del Virrey Toledo

En el año 1573, el virrey Toledo promulgó las "Ordenanzas del Perú para un buen gobierno". Se trataba de un conjunto de reglamentaciones para organizar distintos aspectos de la sociedad colonial como la vida en las ciudades, las relaciones entre los indígenas y los españoles, el pago de impuestos, la justicia, el trabajo en las minas, la agricultura, el comercio y la defensa.

Las Ordenanzas estaban basadas en las informaciones que el Virrey y sus acompañantes habían recogido mientras realizaban la visita de inspección. Por un lado, como era insuficiente la cantidad de indios que había en Potosí y otros centros mineros.

A continuación hay una selección e ordenanzas mediante las cuales se intentaba por un lado asegurar el traslado de la cantidad necesaria de indios hacia las minas y por otro protegerlos de los abusos de los españoles.

Ordenanzas del Virrey Toledo

Primeramente ordeno y mando que en todas las minas de plata, azogue y otro cualquiera metal, tanto en las minas que ahora están descubiertas así como en las que en adelante se descubran... se respeten estas ordenanzas:

[...] la causa por que no se han labrado las minas ha sido por no tener indios las personas que tienen minas. Queriendo proveer el remedio he mandado que se repartan y den indios para la labor y beneficio de las minas....

... que los indios que se repartieren para las minas (los españoles) no los han de ocupar en otra cosa.

Que con cada veinte y cinco indios vaya un principal o mandón que se ocupe de

controlarlos.

Ordeno y mando... que a los indios se les ha de dar competente salario de plata y comida con que queden pagados su trabajo y los días que ocupen en la ida y en la vuelta de sus tierras a la minas.

... Que los indios que labraren las minas han de comenzar a trabajar una hora después de salido el sol y han de dejar de trabajar al poner del sol.

... Que por cuanto en los meses de mayo, junio, julio y agosto hace más frío ... ordeno y mando que no comiencen a trabajar antes de las diez del día y que dejen a las cuatro de la tarde

...Que a los indios carpinteros, ollereros y otros oficios que deben ganar más que los que no saben oficios... Que a cada uno se le dé por cada mes de treinta días de trabajo seis pesos más media fanega de maíz y tres libras y media de carne para cada semana de trabajo.

... Que cada sábado los dueños de las minas les paguen en plata porque muchas veces los indios después de haber trabajado unos días huyen y se ausentan... Ordeno y mando que el alcalde lo persiga y lo castigue.

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 (traductor)

Ordeno y mando que estas ordenanzas sean cumplidas y ejecutadas en todo y por todo sin que se pueda cambiar nada sin el consentimiento de Su Majestad o el mío en su nombre.

Para que todos tengan noticia de estas ordenanzas y ninguno pueda pretender que las ignora mando que las dichas ordenanzas sean pregonadas en las plazas públicas de las ciudades.... por pregoneros, ante escribano público... y que en las audiencias y cabildos tengan copias autorizadas

Hecha en La Plata a trece días del mes de febrero de mil quinientos setenta y cuatro años.

Don Francisco de Toledo

Bibliografía

- Aisenberg, B (2016): Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza. Revista Contextos de Educación. Universidad de Río Cuarto.(en prensa)
- Aisenberg, B; Kogan, N; Lewkowicz, M; Torres, M (2015): Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para escuela primaria. Avances de una investigación didáctica, VI Jornadas de la División Historia - III Taller de Historia Regional. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Ciencias Sociales.
- Aisenberg, B (2010): Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (coord.). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Assadourian, C. S (1982): El sistema de la economía colonial.Mercado interno. Regiones y espacio económico. IEP Ediciones. Lima.
- de Cieza de León, P. (2005): Crónica del Perú. El señorío de los Incas. Selección, prólogo, notas, modernización del texto, cronología y bibliografía por Franklin Pease. Fundación Biblioteca Ayacucho. Caracas, Venezuela.
- Lerner, D. Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2013): “La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas”. En. Castorina y Orce (coords.) (en prensa): Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010. F.F.yL. UBA.
- Lerner, D; Larramendy, A; Cohen, L (2012): “La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica”. IIICE, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos, Argentina.
- Lewkowicz, M. y Rodríguez, M.(2016): “Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de ‘indios salvajes’ a ‘pueblos originarios’”. Una mirada en la larga duración”, en Revista CLIO y Asociados, La Historia Enseñada, 2016.
- Tandeter, E (1992): Coacción y mercado. La minería de la plata en el Potosí

colonial, 1692-1826. Editorial Sudamericana.

- Tándeter, E.(1990): El período colonial en la historiografía argentina reciente. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Las Ciencias Sociales en la historiografía de Lengua española”. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. Cartagena de Indias.
- Traverso, E.(2012): La historia como campo de batalla. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires,
- Torres, M. (2008): “Leer para aprender historia. El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido”. Lectura y Vida, Año 29, N° 4, Buenos Aires.