

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias

Tesis para obtención del Grado Académico de Magister en Docencia Universitaria

Las fuentes en la formación disciplinar de los estudiantes del Primer Ciclo de las carreras de Historia. Dificultades que enfrentan los estudiantes en el trabajo con testimonios de la historia colonial americana.

Tesista: Prof. Silvina Beatriz Vecari

Directora: Dra. Mariela Coudannes Aguirre

Santa Fe, 2023

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Introducción	5
Capítulo 1- Desentrañar qué conocer	8
1.1- La problemática a investigar y las razones de su elección	8
1.2- Los objetivos de la investigación	10
1.3- El estado del arte sobre el trabajo con fuentes históricas en la enseñanza de la Historia	11
Capítulo 2- Delimitar saberes: marco teórico-conceptual	31
Capítulo 3- Cómo proceder	44
3.1- Metodología de la investigación	44
3.2- Situar la investigación-acción	48
Capítulo 4- Focalizar el análisis	55
4.1- Una aproximación a los contenidos abordados en el taller	55
4.2- Las nociones previas de las/os alumnas/os en torno a la problemática histórica seleccionada y a las fuentes históricas	64
Capítulo 5- Reflexionar en la acción: las vueltas del espiral	70
5.1- Primera redefinición en el abordaje del recorte temático con fuentes históricas: <i>Reconociendo voces en pugna</i>	70
5.2- Segunda redefinición en el trabajo áulico con fuentes históricas: <i>Agudizando la mirada</i>	77
5.3- Tercera redefinición en torno al recorte y el trabajo con fuentes: <i>Develando acusaciones entrecruzadas</i>	83
5.4- Cuarta redefinición con el trabajo con fuentes históricas: <i>Percibiendo voces de mujeres indígenas</i>	88
5.5- Representaciones de las/os alumnas/os acerca del uso de fuentes históricas	94

Consideraciones finales	96
Bibliografía	102
Anexo	107
1- Programa de Historia Americana I, vigente en el año académico 2019	107
2- Pautas del cuestionario diagnóstico, taller 2019	117
3- Pautas de los trabajos prácticos y fuentes históricas seleccionadas, 2019	119
4- Pautas de los sondeos de opinión de las/os alumnas/os, taller 2019	140
5- Registro del <i>siu guaraní</i> : inscriptos a Historia Americana I (Licenciatura en Historia), 2019	145
6- Registro del <i>siu guaraní</i> : inscriptos a Historia Americana I (Profesorado de Historia), 2019	146

Agradecimientos

Este camino emprendido para realizar una investigación educativa podría llevar a pensar en un andar solitario, en un espiral de voluntades individuales. Sin embargo, no podría haber sido posible sin el acompañamiento y el apoyo de quienes han contribuido de diferente manera a la culminación de este proyecto. Quiero agradecer muy especialmente:

A mi familia que amorosamente me ha alentado y sostenido, y generosa ha entendido los tiempos dedicados a la docencia y la investigación. Y, especialmente, a mis padres que siempre estimularon a sus hijos a seguir aprendiendo, convencidos en el valor del conocimiento.

A la Dra. Mariela Coudannes Aguirre por asumir la dirección de la tesis. Su compromiso ha sido decisivo para llevar a buen término esta investigación educativa. Agradezco muy especialmente que haya aceptado orientar y acompañar en este grato aunque arduo camino.

A las/os alumnas/os de la cohorte 2019 de la asignatura Historia Americana I, quienes siempre se mostraron predispuestos a participar en la realización del taller.

A la profesora Mariné Nicola, compañera en el cursado de la maestría y sostén en la escritura de la tesis. Muchas de las lecturas, discusiones, intercambios, que comenzaron durante el desarrollo de los seminarios y han continuado a lo largo de estos años en interminables charlas, contribuyeron a pensar y repensar esta investigación. Un afectuoso agradecimiento.

A la profesora Carina Giletta, con quien compartimos el trabajo y las inquietudes por la enseñanza universitaria en las cátedras de Prehistoria General y Americana y de Historia Americana I. Un especial agradecimiento por contribuir a que se realizara la investigación en el marco de la cátedra de Historia Americana I, como por su permanente acompañamiento.

A las profesoras María Leonor Milia e Inés Scaraffía, que me han orientado al iniciar la docencia en las aulas universitarias y me impulsaron a comenzar la maestría. Un recuerdo entrañable de Leo e Inés “caminando el aula”, apasionadas por la enseñanza de la Historia.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, por brindarme una instancia de formación académica de posgrado y un espacio para concretar la investigación.

“Las fuentes en la formación disciplinar de estudiantes del Primer Ciclo de las carreras de Historia. Dificultades que enfrentan los estudiantes en el trabajo con testimonios de la historia colonial americana”

“Frente a la idea de que la comprensión histórica se produce únicamente analizando sus contenidos en el mismo orden cronológico en que se produjeron, podríamos decir que la comprensión se produce a través de los mecanismos que subyacen en la estructura del conocimiento histórico.”

Maestro, P. en Sánchez Prieto, 1995: 125

“Las expediciones de conquista no impulsaron un solo paradigma de conquista, ni entre los pueblos españoles y amerindios considerados por separado ni en las nuevas sociedades que construyeron en conflicto y colaboración entre sí y con la descendencia africana y racialmente mixta (...)

El año 1492 simboliza los tempranos albores modernos de nuestro propio día. El sol aún no se ha puesto, ni siquiera es claro que hayamos llegado a la media tarde de este tiempo histórico.”

Stern, 1992: 38

INTRODUCCIÓN

La presente investigación buscó abordar cuestiones que refieren a la formación disciplinar -el trabajo con fuentes históricas- como al *sujeto que aprende*, en este caso específico, alumnos de la asignatura *Historia Americana I* del Primer Ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

El interés resultó de la misma práctica áulica docente que se venía llevando a cabo en las cátedras de *Prehistoria General y Americana*, *Historia Americana I* e *Historia Americana II*, a la vez que se relacionó a la creciente preocupación que surgió al observar ciertas dificultades que enfrentaban estudiantes en el primer año de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia, para comprender las características propias del conocimiento histórico, vale decir, un saber problemático, selectivo, en construcción, sujeto a revisión.

La Maestría en Docencia Universitaria ha propiciado una instancia de formación académica que ha posibilitado identificar y concretar dicho interés, en tanto su principal objetivo es capacitar y formar para la investigación y resolución de problemas relacionados con las prácticas pedagógicas.

En este sentido, se abordó la comprensión de la especificidad del conocimiento histórico a través de la utilización de *fuentes históricas* en los procesos de enseñanza y

de aprendizaje de la disciplina. Se entendió que el alumno de la carrera de Licenciatura en Historia requería iniciarse en el trabajo con fuentes, ya que su futuro campo ocupacional estaba estrechamente vinculado a las actividades de investigación, pero también se consideró importante que el estudiante del Profesorado en Historia conociera los procesos de interpretación de la información y de construcción del conocimiento, para posibilitar a sus futuros alumnos una aproximación a la investigación, a la construcción de conocimiento histórico y a la formulación de explicaciones históricas.

Para llevar a cabo este proyecto se decidió realizar una investigación-acción en la cátedra de *Historia Americana I*, en la cual desempeño funciones docentes y de investigación.¹ La elección de esta metodología respondió al interés de integrar la investigación educativa y el quehacer docente en una misma actividad. El trabajo de investigación-acción se realizó en el año lectivo 2019, durante el cursado de la asignatura.

Es necesario explicar que *Historia Americana I* es una asignatura de formación disciplinar y de carácter obligatorio, que se dicta en el segundo cuatrimestre del año académico, con una carga de 6 horas semanales, y que principalmente la cursan estudiantes ingresantes a las carreras mencionadas. Esta asignatura comprende el análisis de la sociedad colonial, en especial en los territorios de dominación hispano-portuguesa, durante el período que abarca desde fines del siglo XV, que se inicia con el convencionalmente denominado “descubrimiento de América”, hasta las primeras décadas del siglo XIX. De este modo, se propone tanto conocer y explicar los procesos de conquista y de conformación y crisis del sistema colonial, como abordar las distintas interpretaciones que los historiadores han ido construyendo acerca de los mismos.²

A su vez, la iniciativa de abordar el trabajo con fuentes históricas se vinculó a las actividades de investigación desempeñadas en diferentes Proyectos CAI+D.³ Se consideró que era muy significativo para las/os alumnas/os de las carreras de grado en

¹ La cátedra Historia Americana I se hallaba conformada en 2019 por Carina Giletta (Profesora Asociada) y Silvina Vecari (Profesora Jefe de Trabajos Prácticos Ordinaria, cargo en licencia por funciones como Profesora Adjunta Interina). En 2020 se incorporó a la cátedra Juan Francisco Reinares (Ayudante Docente).

² Según el Programa de Historia Americana I vigente en el año académico 2019, que se puede consultar en el apartado de ANEXO, pp.107.

³ Integrante del Proyecto CAI+D “Conflicto sociales en América Latina durante el proceso de transición a la modernidad. Abordajes en diferentes escalas de análisis/observación”, bajo la dirección de la Esp. Carina Giletta, años 2017-2019. Actualmente, miembro responsable del Proyecto CAI+D *Configuraciones en construcción en América Latina: dinámicas y transiciones en los Siglos XVIII y XIX. Un análisis multiescalar de la acción social en sus diversos fundamentos y manifestaciones*, bajo la dirección de la Dra. Sonia Tedeschi.

Historia iniciarse en el manejo y el análisis de fuentes, a fin de facilitar su acercamiento a la consulta y al trabajo con documentos pertenecientes a los archivos locales como a los acervos disponibles en internet.

En esta investigación también se han considerado los supuestos teóricos-metodológicos y las estrategias didácticas planificadas para el Trabajo Final Integrador de la Carrera de *Especialización en Docencia Universitaria*, titulado “*Reflexiones en torno al trabajo con fuentes en el ámbito universitario. Una mirada atenta desde la especificidad de la Historia*”⁴. Puesto que posibilitó reconocer la importancia del trabajo con testimonios para impulsar la comprensión histórica y advertir que gran parte de las investigaciones acerca del uso didáctico de fuentes históricas se centraban en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Así, con la presente investigación se buscó profundizar el abordaje de las dificultades que enfrentaban los *sujetos que aprenden* en las aulas universitarias, como el planteo de prácticas de enseñanza que favorecieran el trabajo con fuentes. Entendiendo que docente y alumna/o participan activamente en la construcción y reformulación del conocimiento, en tanto el docente procure garantizar que aquello que enseña es socialmente relevante y merece la pena ser aprehendido, y el estudiante tome conciencia que, en última instancia, el aprender es un acto voluntario que requiere de su predisposición y esfuerzo personal.

⁴ Vecari, Silvina. Trabajo Final Integrador aprobado, acreditando el Título de Especialista en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias, 7 de septiembre de 2011.

CAPÍTULO 1

DESENTRAÑAR QUÉ CONOCER

En este capítulo se desarrollaron las motivaciones y los interrogantes que condujeron a emprender esta investigación, así como los objetivos que la guiaron. Además, se planteó una aproximación a la problemática a investigar a través de la consulta y análisis de bibliografía referente al trabajo con fuentes históricas en la enseñanza de la Historia, teniendo en cuenta que la selección de la misma resultó de una búsqueda minuciosa aunque consciente de la imposibilidad de conocer la totalidad.

1.1- La problemática a investigar y las razones de su elección

Según el interés particular por abordar cuestiones referentes a la formación disciplinar -el trabajo con fuentes históricas- como al *sujeto que aprende* –alumnos de la asignatura *Historia Americana I* del Primer Ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias-, y teniendo en cuenta los aportes de los seminarios y talleres propuestos por la Maestría en Docencia Universitaria, se propuso como problemática a investigar: *cuáles son las dificultades que enfrentan estudiantes del Primer Ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia al analizar e interpretar fuentes, en el marco de la enseñanza de la conquista española de América y cuáles son las competencias -específicas al trabajo con fuentes- que serían necesario desarrollar o afianzar para fomentar la capacidad de comprensión del proceso de conquista de Hispanoamérica.*

Se decidió investigar dicha problemática a partir de experiencias de la práctica áulica docente desarrolladas en la cátedra de Historia Americana I, así como de las lecturas y actividades realizadas en el marco del cursado de la Maestría. Se partió de la hipótesis que: *las/os alumnas/os del Primer Ciclo de las carreras de Historia enfrentan dificultades para comprender la complejidad de problemáticas específicas de la historia colonial americana, como la conquista española de América. El trabajo con diferentes fuentes posibilita visibilizar las representaciones de los estudiantes que obstaculizan la comprensión de dichas problemáticas, a la vez que permite conocer las competencias que se requieren desarrollar o afianzar para comprender e interpretar dichas fuentes.*

En el contexto actual del sistema educativo argentino, se constituye importante abordar la problemática específica de estudiantes del Primer Ciclo de las carreras en Historia, y en particular de quienes cursan *Historia Americana I* (en su mayoría ingresantes al sistema de enseñanza universitario), a fin de procurar el desarrollo de estrategias tendientes a procurar el acercamiento a la especificidad del conocimiento histórico y su comprensión.

Al diseñar la presente investigación se plantearon los siguientes interrogantes:

- ¿Qué representaciones poseen los alumnos acerca de las fuentes y su uso en Historia? ¿Cómo influyen en la construcción del conocimiento del proceso de conquista de Hispanoamérica?
- ¿Qué dificultades enfrentan los alumnos para analizar e interpretar fuentes históricas? ¿Qué competencias se deben desarrollar para interpretar los testimonios acerca de la conquista española?
- ¿Cómo emplear diversas fuentes históricas para fomentar progresivamente la capacidad de comprensión y de interpretación?

Como mencionáramos, este trabajo de investigación se llevó a cabo en un contexto académico específico: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Además, buscó *situar* las prácticas educativas y las formas de aprender, considerando que se hallaban atravesadas por diferentes cuestiones a tener en cuenta, tales como la situación socioeconómica de la familia de los estudiantes, la diversidad de capital cultural que poseían, la disponibilidad de tiempo, la formación escolar previa y las concepciones pedagógicas que la sustentaban. Por lo cual, requirió considerar que los alumnos que asistían a la Universidad eran sujetos inmersos en esa realidad, que se tornaba más compleja al reconocer la diversidad sociocultural existente.

Al respecto, es preciso señalar que los alumnos que cursaron las asignaturas del Primer Ciclo de las carreras de Historia en el año 2019 poseían diferentes formaciones intelectuales y académicas. Es decir, los grupos-clase estaban conformados, en su mayoría, por ingresantes al sistema de educación universitario, muchos de los cuales carecen del manejo de conceptos estructurantes de la disciplina y marcos teórico-metodológicos para comprender el pasado histórico, como así también por estudiantes con experiencias en otras carreras.

En cuanto a los contenidos de la asignatura *Historia Americana I*, hay que tener presente que en la enseñanza del nivel secundario, en la provincia de Santa Fe, se

aborda la conquista y colonización española de América en el marco de la asignatura Historia, dictada en 2º año de la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada y de la Escuela de Educación Técnica.

De allí, que resultó tan importante trabajar determinados conceptos estructurantes de la disciplina histórica, a la vez que profundizar el desarrollo de ciertas habilidades. Se consideró que el estudiante debía procurar formarse en la especificidad de la disciplina a la vez que lograr darle sentido a lo que aprendía y a la propia actividad de aprender, es decir, que lo aprendido le pareciera relevante, significativo.

Por lo tanto, la presente investigación buscó adentrarse en las dificultades, algunas observadas intuitivamente y otras que se desconocían al inicio de la misma, y sobre las cuales procuró echar luz, focalizando en el momento que el *sujeto que aprende* debía analizar e interpretar fuentes históricas. En particular, conocer cómo se podían desarrollar las competencias -específicas al trabajo con fuentes- para fomentar la capacidad de comprensión del proceso de conquista de Hispanoamérica.

1.2- Los objetivos de la investigación

Objetivo general

Investigar las dificultades que enfrentan estudiantes del Primer Ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia al analizar e interpretar fuentes históricas.

Objetivos específicos

- Identificar las representaciones acerca de la conquista española de América y sus fuentes, que poseen estudiantes del Primer Ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia.
- Indagar las dificultades para comprender la complejidad del proceso de la conquista española, en relación al trabajo con las fuentes históricas. A través de diferentes fuentes, es decir, no sólo el uso de documentos escritos sino también de testimonios pictográficos.
- Diseñar una propuesta de trabajo con fuentes que posibilite indagar las dificultades que se le presentan a los estudiantes para analizarlas e interpretarlas, a la vez que

permita conocer cómo se pueden desarrollar las competencias que faciliten la resolución de dicha problemática.

- Contribuir a la investigación didáctica sobre la especificidad del trabajo con fuentes en la enseñanza universitaria, debido a que gran parte de las investigaciones se realizan en el ámbito escolar.

1.3- Estado del arte sobre el trabajo con fuentes históricas en la enseñanza de la Historia

Según la historia positivista de finales del siglo XIX y principios del XX, el término *fuentes* se restringía a los documentos de archivos, cuya lectura literal posibilitaba relatar lo que *realmente sucedió*, centrándose en los hechos político-militares. Enrique Moradiellos (1994) señaló que en el transcurso del siglo XIX, en Europa, surgieron los “archivos históricos” que, a diferencia de los archivos previos, almacenaban documentación de tiempo lejano, que ya no eran de interés para la administración estatal.⁵ Archivos que se convirtieron en el ámbito privilegiado del *quehacer* histórico.

El historiador se limitaba a verificar la autenticidad y veracidad de los documentos, como a narrar los acontecimientos *tal cual fueron*. Vale decir, “... *era una concepción deudora de la ilusión de que el uso fiel y contrastado de la documentación legada por el pasado permitiría eliminar, neutralizar, la subjetividad del historiador, que actuaría como una suerte de notario y ofrecería un relato histórico que fuese una reproducción conceptual, científica, del propio pasado, libre de juicios valorativos, independiente y ajena a las opiniones y creencias particulares del profesional*”.⁶

En correspondencia con esta concepción de la Historia, las *clases magistrales* dictadas en las universidades, en las cuales el profesor impartía las lecciones teóricas, se complementaban con las *clases prácticas*, instancias de adiestramiento en los métodos y técnicas del *quehacer* histórico. Los primeros trabajos con fuentes en el aula tendieron a otorgarle a la documentación un papel ilustrativo, vale decir, utilizada a modo de ejemplificar un acontecimiento a estudiar. En tal sentido, desde una perspectiva tradicional de la enseñanza de esta disciplina, los testimonios solían tener un significado

⁵ Moradiellos, Enrique (1994): *El oficio del historiador*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.

⁶ *Ibidem*: pp.33.

unívoco, que el docente recurría para motivar el inicio de un tema, ilustrar algún aspecto a analizar, comprobar ciertas afirmaciones, o sintetizar una temática abordada.

Enfoque cuestionado tanto por los aportes de nuevos paradigmas historiográficos como por las innovaciones que se produjeron en el campo de la didáctica de la Historia. Sin embargo, cabe aclarar que el interés por el trabajo con fuentes en las aulas se centró en la enseñanza escolar, tanto en la educación primaria como en la secundaria. La búsqueda de producciones en torno al uso didáctico de fuentes históricas como de investigaciones educativas acerca de dicha problemática evidenció que se ha investigado en relación a esos niveles educativos de la enseñanza escolar detectando cierta área de vacancia en relación a investigaciones similares pero ancladas en el nivel terciario o superior.

Por ejemplo, a mediados del siglo XX, Graciela Meroni (1969) publicó “La Historia en mis documentos”, vale decir, una selección de fragmentos documentales para el aprendizaje de la historia Argentina en la enseñanza secundaria⁷. Planteó que esta obra surgió para contribuir a llenar un vacío que manifestaron docentes en el transcurso del Primer Simposio sobre enseñanza de la Historia Argentina y Americana que se realizó en 1968, en Buenos Aires. Entendía que el contacto directo de los estudiantes con los documentos posibilitaría *“hacer más activa y vital la enseñanza de la historia”*.⁸

La obra reunió tres series que versaban sobre hechos y procesos históricos desde el “descubrimiento de América” hasta la década de 1930. Cada una de ellas incluyó fragmentos de textos acompañados de información sobre el contexto de producción del documento y, en algunos casos, datos biográficos del autor. Además, la autora planteó actividades para que realizaran los estudiantes, así como sugerencias de trabajo para los docentes: *“1º Lectura del fragmento, más de una vez, si es necesario. 2º Ubicación del documento en el tiempo y en el espacio. 3º Examen de los personajes que actúan o son mencionados en él. 4º Análisis del trozo. 5º Conclusión sobre su contenido fundamental, ensayo de interpretación del hecho o de la época a la que pertenece, o juicio sobre su valor real como fuente para conocer”*.⁹

En cuanto a la conquista europea, predominó, en esta obra, la selección de documentos que referían a los intereses ibéricos en América y la fundación de ciudades

⁷ Meroni, Graciela (1969): *La Historia en mis documentos*. Buenos Aires: Huemul.

⁸ *Ibidem*: pp.3.

⁹ *Ibidem*: pp.4.

en el espacio rioplatense, a través de fragmentos de cartas a los reyes, crónicas de conquistadores, citas de la Recopilación de las Leyes de Indias, entre otros. Temática abordada en las dos primeras unidades, tituladas “España y Portugal frente al ‘Mar Océano’.” y “‘Entradas’ y ‘poblamientos’ en los reinos de Indias”, y en las que sólo se mencionó un fragmento de la obra de Felipe Guamán Poma de Ayala y otro del “Inca Garcilaso de la Vega” como testimonios no europeos.

Michael Riekenberg (1993), interesado por la enseñanza de la Historia en escuelas alemanas, consideró que el uso de fuentes no debía reducirse a un contenido en sí mismo, sino que debía fomentar el aprendizaje de las condiciones de producción del saber histórico. Así planteado, podría ser entendido como “...un método pedagógico para fomentar las capacidades instrumentales de los alumnos respecto de la elaboración de conocimientos, reconocimientos y juicios históricos y para aclarar el surgimiento y la estructura de la comprensión e identidad históricas”.¹⁰

El autor diferenció el trabajo con fuentes que se realiza en el aula escolar con el que lleva a cabo un historiador. Precisó que investigadores y docentes utilizan diferentes criterios de selección, en función de los objetivos a alcanzar. Para el docente, son “...relevantes sólo aquellas que piensa poder usar adecuadamente según sus criterios, es decir considerando aspectos científicos, pedagógicos, psicológicos de aprendizaje y motivación, etc.”.¹¹ Además, en las escuelas se suele trabajar con fuentes editadas, en el marco de un contexto socio-histórico determinado, cuya presentación lingüística ha sido modernizada y con criterios de validez previamente analizados.

En cuanto al docente, planteó diferentes factores que debía tener en cuenta al seleccionar las fuentes para trabajar en clases, como en qué fase del proceso de enseñanza se las quería usar, con qué fines, el enfoque didáctico con el que planificaba la clase. Respecto a esto último, consideró que el trabajo con fuentes era muy importante para la llamada *enseñanza orientada hacia problemas*. Enfoque que contribuyó a que los estudiantes realizaran una búsqueda de soluciones en forma independiente, como a través de la formulación de hipótesis y la elaboración de preguntas, y una mejor comprensión de los problemas históricos. En este sentido, destacó el trabajo con proyectos para fomentar la participación estudiantil.

¹⁰ Riekenberg, Michael (1993): “El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia”. *Propuesta educativa*, N° 8, FLACSO, pp.15.

¹¹ *Ibidem*: pp.14.

Riekenberg entendió que las fuentes tenían que ser controvertidas y de perspectiva múltiple. Para el trabajo en el aula propuso una perspectiva múltiple, a fin que los estudiantes pudieran reconocer los diferentes puntos de vista de los sujetos históricos examinados, y el abordaje de distintas interpretaciones historiográficas en torno a esos testimonios, así lograr que observaran “...*las diferencias en la descripción y la valoración dentro de las percepciones históricas actuales y también las diferentes opiniones al interior de la ciencia histórica*”.¹²

A través de la búsqueda y relevo bibliográfico, se observó que muchas de las investigaciones sobre la problemática elegida referían al ámbito escolar español. Por ejemplo, una forma de entender y analizar el uso de las fuentes, fue considerar el planteo que realizó Cristòfol Trepàt (1995) para la enseñanza escolar, quien expresó que “...*fuentes, en sentido estricto, se pueden considerar todos los restos o testimonios dejados por las personas en el pasado, sean éstos individuales o colectivos y sean de la naturaleza que sean, en la medida que nos permitan la reconstrucción histórica*”¹³. En particular, se centró en el uso y proceso de fuentes para obtener información de naturaleza histórica o para su verificación, en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria obligatoria española (estudiantes entre los 6 y 16 años), tras la Reforma Educativa de la Ley Orgánica General del Sistema *Educativo* (LOGSE) de 1990.¹⁴

Señaló que existen diferentes técnicas para obtener información histórica, siendo una de ellas la identificación de patrones o clasificación. Por un lado, diferenció la fuente primaria, “...*aquel testimonio del pasado caracterizado por ser de primera mano, contemporáneo de los hechos a los que refiere...*”, de la fuente secundaria, es decir, cualquier producción historiográfica o registro informativo de contenido histórico, caracterizado por ser un testimonio de segunda mano.¹⁵ El uso del libro de texto o “manual de estudio” sería el que habitualmente se consulta en las aulas escolares. Por otro, propuso una clasificación de la tipología de las fuentes históricas: escritas, orales, visuales y materiales y/o arqueológicas. Clasificación que tiende a ser flexible ya que algunas fuentes pueden ser identificadas por más de un aspecto.

¹² *Ibíd*em: pp.15.

¹³ Trepàt, Cristòfol (1995): *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didàctico*. Barcelona: GRAÓ, pp.163.

¹⁴ Este planteo formó parte de una obra dedicada a la enseñanza y aprendizaje de los procedimientos en Historia y dirigida al “*profesorado de Historia de las etapas no universitarias*”. Se mencionó que no pretendía constituir un manual de metodología didàctica de la Historia.

¹⁵ Trepàt, 1995: pp.164.

El autor sugirió realizar una serie de acciones que debían enseñarse y ejercitarse ya desde el ámbito escolar. Así, siguiendo un orden preestablecido, el estudiante debería aprender a identificar la naturaleza de la fuente (primaria o secundaria) y su tipología, formular preguntas y anotar sus respuestas, determinar el grado de fiabilidad de la misma, para finalizar el análisis con un breve resumen de lo averiguado. Una vez enseñada la secuencia de acciones, no necesariamente todas debían realizarse cada vez que se utilizaba una fuente, sino que cada una de las acciones podía convertirse en un recurso didáctico.

Por lo tanto, Trepát planteó que didácticamente las fuentes pueden ser utilizadas como introducción a la reflexión de un tema que se va a desarrollar, como ejercicio de aplicación o contraste del tema que se ha explicado, y como propuesta de comentario global al finalizar un período.

Respecto al trabajo con fuentes primarias, precisó algunas técnicas a modo de ejemplo de secuencia del procedimiento “uso y proceso de fuentes para obtener información histórica”, así como la “...*elaboración de una autobiografía con la localización de documentos y objetos que faciliten la explicación propia y las diversas transformaciones del entorno; confección de un dossier sobre la historia de la familia a partir de documentos orales, escritos y materiales; utilización de documentos históricos primarios para informarse sobre un determinado aspecto histórico (fotografías, objetos, textos, etc.) mediante la formulación de preguntas y el registro de respuestas; recogida, clasificación y archivo de documentos históricos (orales, escritos, visuales y materiales); elaboración de un resumen a partir de preguntas realizadas a una o diversas fuentes*”, entre otras citadas¹⁶. Técnicas que propuso para utilizar en las aulas de enseñanza tanto de nivel primario como secundario, aunque teniendo en cuenta el número de acciones, la complejidad de las preguntas, la naturaleza del objetivo didáctico, entre otras consideraciones, según el ciclo escolar que se decidía trabajar.

Según el autor, un estudiante que finalizaba la secundaria obligatoria debía poder distinguir las fuentes primarias relevantes de las irrelevantes referente a lo estudiado, así como identificar contradicciones y vacíos que presentaban las mismas. Además, debía ser capaz de reconocer la intencionalidad de determinados testimonios e interpretarlos en consecuencia.

¹⁶ *Ibidem*: pp.169.

En cuanto al trabajo con fuentes secundarias, Trepát también enunció técnicas que podían construir la estrategia del procedimiento “uso y proceso de fuentes secundarias”, como la “...lectura y registro oral o escrito de imágenes o dibujos en relación a relatos orales de contenido histórico o situados en el pasado; lectura y registro escrito de la información proporcionada en los libros de texto de Historia; establecimiento de relaciones entre textos y dibujos de Historia; consulta, lectura y registro escrito del contenido de libros de Historia, enciclopedias y otros manuales; lectura y registro a partir de la información de gráficas y estadísticas”, entre otras.¹⁷ Consideró que no todas las técnicas enunciadas podían ser válidas para cualquier ciclo escolar. En relación al uso de este tipo de fuentes, el autor entendió que los estudiantes que finalizaban la Secundaria debían poder resumir aspectos de cierta complejidad, formular preguntas propias sobre el pasado y resolver algunos de los problemas que se planteaban a las fuentes, como ser capaces de realizar trabajos de indagación.

Félix González Marzo (1994), docente-investigador español, también planteó el trabajo con fuentes documentales en la enseñanza secundaria con los objetivos de lograr, desde la docencia, contribuir al afianzamiento de los fundamentos de la ciencia histórica y al abordaje de problemas de aprendizaje inherentes a la naturaleza del conocimiento histórico, y, desde la investigación, desarrollar los procedimientos básicos de indagación.¹⁸

Afirmó que la enseñanza de la Historia en las escuelas debía buscar reproducir un proceso semejante al seguido por los historiadores. En este sentido, propuso la utilización de documentos históricos como recursos áulicos, mediante la reproducción de textos originales. A su vez, señaló que los estudiantes debían iniciarse en la investigación histórica, que podía llevarse a cabo en el aula como en un archivo local.

Le sugirió al docente, previo inicio de las actividades, la identificación de elementos problemáticos en los documentos seleccionados, o el planteo de problemas en el caso de iniciar un proceso de investigación. Asimismo, considerar la crítica analítica realizada a las fuentes documentales elegidas como el abordaje de las variables que se correspondieran con los currículos oficiales.

González Marzo señaló que el docente debía formular una hipótesis de trabajo, teniendo en cuenta el conocimiento general de la cuestión histórica abordada y los

¹⁷ *Ibíd*em: pp.196.

¹⁸ González Marzo, Félix (1994): “Las fuentes documentales: utilización didáctica en la enseñanza de la historia”. *Revista Aula de Innovación Educativa*, N° 23.

niveles de contenidos referentes al diseño curricular, y guiar a los estudiantes en la elaboración de preguntas y el establecimiento de hechos, procesos específicos o la vinculación con otros hechos, a través del análisis de las fuentes. Entre las diferentes posibilidades de su uso didáctico, destacó que los documentos permitirían trabajar hechos significativos, conceptos clave, referencias espaciales, periodizaciones, duraciones (cambio y continuidad). Las conclusiones posibilitarían verificar o modificar la interpretación teórica aceptada, y así abordar el relativismo del conocimiento histórico.

En otro de sus escritos, Félix González Marzo junto a Antonia Fernández Valencia (2003) profundizaron en el uso de fuentes documentales de archivos locales en el ámbito escolar, a partir de sus experiencias docente y de investigación en las aulas universitarias del Magisterio español¹⁹. Plantearon que la utilización de fuentes primarias ayuda a la enseñanza y el aprendizaje de conceptos y procedimientos implicados en la Historia y las Ciencias Sociales, por lo cual debía trabajarse con los futuros profesores.

Respecto a la enseñanza escolar, propusieron que el trabajo con documentos comenzara con una visita inicial al archivo local, para tomar contacto con los fondos documentales. El docente primeramente debería seleccionar aquellas fuentes que se ajustaran a los objetivos que se había propuesto trabajar en el aula. Expresaron que *“...si el alumnado participa directamente en el trabajo de construcción de la Historia a través de la utilización de fuentes primarias, será más fácil que identifique las diversas variables de lo social y que comprenda la multicausalidad y el relativismo del conocimiento histórico. Por otra parte, se ampliará su capacidad de pensar desde la óptica de las ciencias referentes implicadas en el proceso estudiado, y para entender a sociedades de otros tiempos u otras culturas puesto que el contacto directo con ‘sus palabras y pensamientos’ favorecerá procesos empáticos y, lo que también es importante, se desarrollará su autonomía intelectual y personal para tomar decisiones en las situaciones en que reconozca como miembro de un cuerpo social determinado”*.²⁰

Para llevar a cabo esta propuesta, los autores entendieron que previamente el docente debería responder *“¿Qué es para nosotros la Historia, a qué nos referimos*

¹⁹ Fernández Valencia, Antonia y González Marzo, Félix (2003): “Uso didáctico del legado histórico conservado en los archivos”. *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

²⁰ *Ibidem*: pp.556.

*cuando hablamos de ella?... ¿Qué enseñar de la Historia y cómo hacerlo?, ¿qué papel ha de tener el alumnado y el profesorado en este proceso?... Qué funciones creemos que ha de cumplir esta disciplina en la formación del alumnado de enseñanza obligatoria... ”.*²¹

También destacaron que los inventarios y las fichas de catalogación de los archivos se podían utilizar como recursos didácticos en el aula escolar. El trabajo con los mismos posibilitaría el abordaje de situaciones o problemáticas del pasado, mediante la formulación de hipótesis, la redacción de interrogantes, la vinculación de variables. De tal manera, el objetivo principal consistiría en aprovechar la riqueza documental y “vivencial” que podía ofrecer a los estudiantes el trabajar con fuentes y registros de un archivo, al acercarlos al medio en que vivían (su presente y su pasado), como interactuar con él. A su vez, consideraron que este tipo de propuesta podía contribuir a la toma de conciencia de los jóvenes en favor de la conservación del patrimonio local.

Un planteo interesante es el de Gemma Tribó Travería (2005), quien consideró que el docente debía formarse como profesor-investigador, para enseñar a investigar como una estrategia didáctica de abordar el conocimiento histórico, así como para convertirse en un intelectual creativo²². Expresó que “...durante su formación inicial es positivo que los profesores de ciencias sociales practiquen investigación en su ciencia referente, ya que ésta fundamenta el modelo de profesor como intelectual creativo: si, y sólo, si sabe enseñar a sus alumnos el proceso de transformación de información en conocimiento los ayudará a conseguir la tan preciada autonomía cognitiva; sin este salto cualitativo no hay avance autónomo en la construcción de conocimiento”.²³ Formación que prestaría una especial atención al modo en que se vinculan la especificidad de la Historia y los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El análisis de las fuentes en sí mismo, restringido a la interpretación de las mismas, carecería de sentido si no se realizaba en el marco de los supuestos teórico-metodológicos de la disciplina. De este modo, como un historiador debía formular problemas, es decir, definir qué iba a investigar, el docente debería considerar qué querría enseñar y qué competencias cognitivas buscaría impulsar, para luego seleccionar los testimonios a trabajar. También, debería “pensar didácticamente” cómo usar las

²¹ *Ibíd*em: pp.557.

²² Tribó Travería, Gemma (2005): *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE.

²³ *Ibíd*em: pp.60.

fuentes, según los objetivos que se propondría y las características del grupo-clase, accionar que lo diferenciaría del historiador.

Tribó Travería expresó que “...cuando un profesor escoge una fuente primaria para trabajarla en el aula lo hace con criterios próximos a los del investigador, pero su decisión final es de naturaleza diferente porque está condicionada por las variables psicopedagógicas, vinculadas al proceso de enseñanza y no únicamente por la lógica disciplinar, guía de trabajo del investigador”.²⁴ La autora propuso como principales variables a tener en cuenta:

- *idoneidad*, la cual se encuentra en estrecha relación con su potencial motivador para incentivar el aprendizaje en los alumnos;
- *selección didáctica*, que también está condicionada por la función otorgada a la fuente en el proceso de enseñanza y por el modelo pedagógico adoptado;
- *secuencia instructiva*, es decir, que cuando el docente selecciona fuentes ha de pensar al mismo tiempo en qué fase del aprendizaje las introducirá;
- *transposición didáctica y capacidad de transferencia cognitiva*, porque las fuentes, según el lenguaje utilizado o su forma de presentación o soporte, necesitan una adaptación para posibilitar la comprensión de los estudiantes.

En tal sentido, planteó distinguir diferentes momentos de intervención del docente en el aula: *una reflexión pedagógica previa*, que contemplara las funciones que cumplirán los testimonios, el diseño de pautas de trabajo y de mecanismos correctivos y de control; *el trabajo de aula* propiamente dicho, destacando los beneficios cognitivos y de socialización que implicara el desarrollo de una investigación; *el trabajo de integración y síntesis posterior*, para comparar el resultado de lo investigado y el análisis de la bibliografía sobre el tema seleccionado.

Antoni Santisteban Fernández (2010) también abordó el uso de fuentes históricas en el ámbito escolar.²⁵ Consideró que el docente debía contribuir a la formación del pensamiento histórico. En este sentido, planteó que *pensar históricamente* requeriría que el alumno logre pensar en el tiempo (tener conciencia de la temporalidad), que adquiriera capacidades para la representación histórica y la imaginación histórica (como la empatía), a la vez que se formara en la interpretación de las fuentes y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica.

²⁴ *Ibídem*: pp.152.

²⁵ Santisteban Fernández, Antoni (2010): “La formación en competencias de pensamiento histórico”. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 14.

El autor expresó que la interpretación histórica es una competencia que se basa principalmente en el análisis de fuentes. Dicha interpretación requeriría de tres tipos de procesos: la lectura y el tratamiento de fuentes, la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes y la comprensión del proceso de construcción de la historia.

Otro ejemplo de uso de fuentes en aulas españolas, fue el propuesto por José Prieto, Cosme Gómez y Pedro Miralles (2013), quienes presentaron lo que consideraron una experiencia de innovación en segundo curso de Bachillerato, que consistió en el análisis de fuentes primarias de archivos parroquiales de un pueblo castellano -la villa de Palomares del Campo en Cuenca- para conocer la estructura y características demográficas de la población en el pasado, comparar con el presente, reflexionar sobre los problemas actuales, a través del aprendizaje basado en problemas²⁶. La experiencia se llevó a cabo combinando el trabajo grupal e individual, en búsqueda de desarrollar habilidades y conocimientos relacionados con el uso de fuentes primarias, el tratamiento de la información, la estructura demográfica, las pirámides de población, etc.

Teniendo en cuenta el enfoque didáctico basado en enseñar a pensar históricamente y a reflexionar sobre cómo se reconstruye el pasado desde la perspectiva del historiador, consideraron importante el abordaje de fuentes primarias y secundarias para conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones. Además, plantearon que el trabajo con documentos de repositorios locales posibilita organizar actividades sobre la historia familiar y local, a fin de relacionar pasado y presente de los estudiantes.

Los autores sugirieron planificar una unidad didáctica entera, ya que afectaba a la dinámica del aula. El profesor debería desarrollar estrategias de indagación y actuar como un tutor de investigación, al orientar el trabajo y estimular el proceso de razonamiento del alumnado, más allá del resultado.

Señalaron que “...*la introducción del método y las técnicas del historiador en la enseñanza de las ciencias sociales son elementos claves para desarrollar el pensamiento histórico. Pero para ello es necesario un cambio metodológico del docente en el aula*”.²⁷ En este sentido, entendieron que debería prepararse metodológicamente a los profesores en el uso de fuentes y en los principios de investigación, para poseer

²⁶ Prieto, José; Gómez, Cosme y Miralles, Pedro (2013): “El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato”. *Clio*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es> Trabajo que resultó del proyecto “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales”, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y del proyecto “Familia, curso de vida y reproducción social en la España centro-meridional, 1700-1860”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

²⁷ *Ibidem*: pp.5.

experiencia y formación al ingresar a las aulas. Además, destacaron que esta metodología didáctica podría aplicarse a lo largo de toda la escolaridad, adaptándola al ciclo, curso y características del alumnado.

Otra propuesta didáctica para abordar las fuentes históricas en las aulas del Bachillerato español, fue la que publicó Isabel Sánchez (2022), la cual se basó en la elaboración de un proyecto de investigación grupal.²⁸ Si bien fue diseñada para el estudio de la II Guerra Mundial, en el contexto de la materia de *Historia del Mundo Contemporáneo* de 1º año de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales²⁹, señaló que se podría adaptar tanto a otros niveles educativos como a otros períodos históricos, en búsqueda de un aprendizaje creativo y del desarrollo del pensamiento histórico.

Su propuesta surgió del interés por acercar al alumnado a los métodos y las técnicas empleadas en la disciplina histórica, ya que consideró que, en muchas aulas de secundaria y bachillerato español, la enseñanza de la Historia prestaba escasa atención a los contenidos de tipo procedimental. Frente a lo cual, planteó el desarrollo de un proyecto de investigación grupal, al que denominó “proyecto creativo”, que se centraba en el análisis de fuentes históricas, a fin de profundizar algún aspecto del pasado. Y, para que no constituyera una actividad aislada, sugirió introducir a los alumnos en la dinámica de trabajo con el método de investigación histórica.

Específicamente, el docente debería diseñar una unidad didáctica orientada al desarrollo del pensamiento histórico a través del trabajo con fuentes. Propuso que, ante la complejidad de abarcar un período histórico, los contenidos de la unidad se abordaran a partir del estudio de casos. Asimismo, consideró importante tener en cuenta que las fuentes debieran ser accesibles a los alumnos, para que pudieran buscar y seleccionar en los repositorios (museos, archivos, bibliotecas), como para la realización del análisis crítico de las mismas. En procura de fomentar el aprendizaje creativo, Sánchez planteó que la investigación se plasmara en una obra original de naturaleza literaria, artística y/o visual. Expresó que “...la intención del proyecto creativo es que, por un lado, se pongan en relación las ideas trabajadas en clase y las extraídas del análisis e interpretación de las fuentes históricas con otros ámbitos y manifestaciones literarias y

²⁸ Sánchez, Isabel (2022): “Investigar y crear: La creatividad y el trabajo con fuentes históricas como medio para desarrollar el pensamiento histórico en el aula”. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.25396>

²⁹ Propuesta que desarrolló en su trabajo final del Máster Universitario en Profesorado, Universidad de Granada.

*artísticas; y, por otro lado, que el alumnado desarrolle su capacidad expresiva y comunicativa con la creación de una obra original”.*³⁰

En el transcurso de dicha unidad, el profesor sería guía y orientador del trabajo. La dinámica en el desarrollo de las clases estaría marcada por estrategias interactivas. El docente procuraría prestar atención a la participación del alumnado en clase y al funcionamiento de los grupos, con la finalidad de garantizar la participación y atender a las necesidades particulares de los estudiantes.

El trabajo con fuentes históricas en las aulas escolares también fue abordado por docentes e investigadores latinoamericanos. Por ejemplo, Augusta Valle ha publicado artículos referentes al uso de fuentes históricas en el ámbito escolar peruano, desde la perspectiva de la enseñanza de la historia centrada en las características propias del conocimiento histórico, para estimular el pensamiento crítico en el alumnado y no llevar a cabo una enseñanza pasiva y memorística³¹. Siguiendo el planteo de Trepát, señaló que saber usar las fuentes constituía uno de los procedimientos fundamentales que se debería ejercitar, ya que contribuía al “saber hacer” en Historia. Propuso organizar las actividades en niveles, jerarquizados según su grado de complejidad, vale decir: *clasificación, análisis, evaluación y empleo de fuentes para resolver un problema de investigación de carácter histórico*. La resolución de este tipo de problemas posibilitaría llevar a cabo lo aprendido en los niveles anteriores.

A partir del trabajo en talleres con docentes y de la propia experiencia, Valle planteó una serie de problemas en torno al uso crítico de las fuentes en el aula. Por ejemplo, precisó que muchos docentes carecían de preparación y tiempo para seleccionar fuentes, ya sea que consultaran en archivos locales o en sitios de internet. O, si seleccionaban fuentes para trabajar en el aula, no tenían en cuenta la información que debía acompañarlas o el diseño de actividades que posibilitarían a los estudiantes ubicar al autor en su contexto. Y, en ciertos casos, la dificultad se presentaba en torno a la clasificación de las fuentes, vale decir, cuando los docentes la convertían en una

³⁰ Sánchez, 2022: pp.95.

³¹ Valle, Augusta (2011): “El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria”. *Educación*, vol. 20, N° 38. ISSN-e 2304-4322, ISSN 1019-9403. Valle, Augusta (2018): “Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo pensamiento histórico”. *Revista de Pedagogía*, vol. 39, no 104. En el primer artículo citado analizó en qué medida las actividades propuestas con fuentes escritas, en textos escolares para tercero y cuarto año de secundaria, aproximaron a los estudiantes a una metodología de análisis histórico. En el segundo, reflexionó sobre los desafíos que enfrentaron los docentes al trabajar con fuentes en el aula para promover el desarrollo del pensamiento histórico, en el contexto de un proceso de cambio curricular en Perú.

actividad automática, sin enseñar a trabajar su naturaleza, confiabilidad y relevancia para tratar un problema histórico determinado.

En tal sentido, Valle señaló que un reclamo del profesorado era que la formación inicial no se ocupaba de desarrollar habilidades para el uso de fuentes, ni estrategias para enseñar a los estudiantes cómo usarlas. Expresó que “...*si se plantea que el profesorado enseñe a trabajar con fuentes diversas, debe considerarse desde la formación inicial para que desarrollen esta capacidad y sepan cómo incentivar su desarrollo en sus futuros alumnos*”.³² Muchas veces esa falta de preparación llevaba a los docentes a diseñar actividades que no permitían interpretar críticamente las fuentes, o a utilizar propuestas de los textos escolares, sin complejizar su abordaje.

Frente a las dificultades mencionadas, Valle propuso algunos lineamientos para facilitar el trabajo con fuentes. Así, manifestó que una acertada selección de fuentes consideraría la competencia lectora del grupo de estudiantes, para que pudieran entender el contenido y reflexionar sobre la intencionalidad de las mismas. Planteó que trabajar con fuentes primarias requeriría contextualizarlas en un momento histórico determinado, lo cual conllevaría conocer muy bien el proceso histórico.

Además, para aproximarse al análisis de su potencial, si fuera una fuente primaria resultaría importante comprender las ideas que transmitiría respecto de un hecho del pasado y las influencias que marcarían esa idea; en el caso de la fuente secundaria, sería necesario reconocer la perspectiva historiográfica en la que se encuadrara. En este sentido, señaló que “...*el aprendizaje se transforma cuando las fuentes son analizadas, comparadas y empleadas considerando su valor y limitaciones para informarnos sobre el pasado, para construir interpretaciones históricas; y, de esta manera, comprender la dinámica de la construcción del conocimiento histórico*”.³³

Por su parte, Elizabeth Montanares-Vargas y Daniel Llancavil-Llancavil (2016) presentaron una investigación que planteó la importancia del uso de fuentes históricas en la formación inicial de profesores de Historia en Chile³⁴. Consideraron que favorecía tanto la formación del pensamiento histórico en estudiantes universitarios como su posterior desempeño en las aulas escolares, ya que facilitaba una aproximación a la

³² Valle, 2018: pp.254.

³³ *Ibídem*: pp.259.

³⁴ Montanares-Vargas, E. y Llancavil-Llancavil, D. R. (2016): “Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores”. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (17). <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf> Investigación en la que participaron estudiantes del curso Didáctica de la Historia, ubicado en el cuarto semestre de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de la Universidad Católica de Temuco.

naturaleza del conocimiento histórico como al trabajo del historiador. Así, “...es fundamental integrar el uso de fuentes históricas en los procesos de formación inicial con el objeto de que los futuros profesores desarrollen ellos mismos estas habilidades y valoren la importancia del uso habitual de éstas en el trabajo que realizarán con sus estudiantes”.³⁵

La citada investigación se llevó a cabo por medio de clases teóricas, talleres, diseño de trabajos con fuentes primarias, exposiciones, instancias de retroalimentación individual y grupal. Se mencionaron dificultades que enfrentaron los estudiantes, por ejemplo, en torno a la selección de las fuentes históricas, la planificación de la clase. Por otro lado, se planteó que el uso de fuentes posibilitó a los estudiantes juzgar los hechos en su contexto histórico, a la vez, que mejoró la comprensión acerca de cómo se construye el pasado, al reconocer aspectos como la subjetividad histórica.

En cuanto a la búsqueda de producciones realizadas por docentes e investigadores argentinos, encontramos la obra de José Svarzman, quien analizó el uso de las fuentes para la enseñanza de hechos de la vida cotidiana en la Educación General Básica, entendiendo por “lo cotidiano” a “...la vida de los hombres comunes, de los hechos de todos los días, de lo que aparentemente es intrascendente, no histórico, olvidable”³⁶. Consideró que este tipo de enfoque constituía una vía de acceso para la reconstrucción de procesos más generales y la comprensión del período histórico estudiado, a la vez que permitía el trabajo con conceptos estructurantes del área (como espacio geográfico, tiempo histórico, actores sociales) y con sus principios explicativos (como multicausalidad, complejidad de los fenómenos, diversidad de interpretaciones).

El autor planteó que las fuentes eran importantes recursos didácticos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela. Hechos de la vida cotidiana podrían conocerse a través del análisis de diferentes testimonios, como escritos, objetos, gráficos, obras de arte, entre otros, que complejizarían el análisis de la realidad social.

El docente debería planificar contenidos de tipo procedimental para trabajar con fuentes. Mencionó que “...es necesario enseñar sistemáticamente procedimientos y técnicas propias de la tarea del científico, del historiador, con la finalidad de propender a una actitud indagatoria, crítica”³⁷. Por ejemplo, debería enseñar a los estudiantes a utilizar los testimonios por medio de actividades que incentivarán la

³⁵ *Ibíd*em: pp.87.

³⁶ Svarzman, José (2000): *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp.24.

³⁷ *Ibíd*em: pp.41.

capacidad de preguntar, de extraer datos, de comparar informaciones, de interpretar. Además, valoró necesario que se tuviera en cuenta que este tipo de trabajo despertaba en los niños diferentes opiniones, apreciaciones, sensaciones. Por lo cual, debería considerar los saberes de tipo actitudinal, en forma intencionada y sistemática.

En cuanto a la historia colonial, en un capítulo de su obra, Svarzman presentó una selección de testimonios (escritos, gráficos, visuales) referentes a la vida de los habitantes de la ciudad de Buenos Aires, en procura de demostrar que el abordaje de aspectos de la vida cotidiana podría constituir una vía de acceso para comprender la compleja sociedad colonial. Propuso trabajar esa serie de fuentes teniendo en cuenta diferentes planos de análisis, como lo económico, social, político, espacial e ideológico.

Actividad que sugirió complejizar al analizar testimonios de otra ciudad colonial (ejemplificó con fuentes referentes a Potosí) y al comparar ambas caracterizaciones, y con el fin de lograr ciertas generalizaciones acerca del período estudiado. El empleo de fuentes requeriría que el docente tuviese en cuenta consideraciones metodológicas, como el trabajo con ejes problemáticos, estructuras y procesos, formulación de interrogantes, entre otras.

Otro ejemplo de producciones argentinas, fue la serie “Fuentes comentadas de Historia y Filosofía” (2017) que constituyó una propuesta de trabajo con fuentes que surgió del ámbito universitario, por un grupo de investigadores docentes del Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento³⁸, en el marco de la realización de acciones de articulación entre la universidad y la escuela media, frente a la preocupación por la creciente brecha entre el egreso del secundario y el ingreso a los estudios universitarios.

En la introducción a la serie se fundamentó este tipo de trabajo en el aula. Diferentes volúmenes se organizaron en torno a selecciones de fuentes comentadas y propuestas de actividades. En tal sentido, Eleonora Dell’Elicine, Mario Lipsitz y Paola Miceli, autores de la introducción general, consideraron que el trabajo sobre fuentes facilitaría el acercamiento de los estudiantes al quehacer científico de filósofos e historiadores. Expresaron que *“...introducir fuentes en el aula es en primer lugar mostrar a nuestros estudiantes ‘el modo singular que la ciencia escoge para trabajar’*. *El trabajo científico es un trabajo controlado, un trabajo que exige verificación: en el*

³⁸ Colección en la que participan investigadores como Mónica Alabart, Raquel Bressan, María Alejandra Fernández, Maximiliano Figueprón, María Carolina Zapiola. Realizada en el marco del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas, impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, 2017.

*caso de la historia, su método en particular es cotejar sus enunciados a través de las fuentes”.*³⁹

Además, señalaron que el uso de fuentes enriquecería las competencias lingüísticas de los estudiantes, al introducir otros lenguajes, como al posibilitar describir, explicar, criticar, fundamentar, etc. Posibilitaría al docente plantear operaciones lógicas básicas en el aula, según el momento del proceso de enseñanza.

Respecto a los comentarios que acompañaban a las fuentes, precisaron que buscaban potenciar el recurso didáctico y contribuir a reorganizar la secuencia de trabajo. Al tratarse de escritos de especialistas en el área de conocimiento a abordar, favorecerían el acercamiento del docente secundario a las discusiones académicas y los nuevos consensos historiográficos. Los volúmenes dedicados a la Historia se centraron en fuentes destinadas a la enseñanza de historia antigua, medieval y moderna, a la enseñanza de la historia argentina y a la enseñanza de las revoluciones de independencia hispanoamericanas.

Las investigadoras Cristian Guíñez y Laura Sánchez (2019) también reflexionaron sobre los vínculos entre la enseñanza y la investigación en Historia, interesándose en la formación de los futuros profesores⁴⁰. Como entendían que la asignatura Historia solía ser una materia que los estudiantes secundarios vinculaban a la enseñanza memorística y repetitiva, plantearon que los docentes no sólo deberían enseñar contenidos históricos, sino también favorecer el desarrollo del pensamiento histórico. Vale decir, “...aprender Historia implica entonces enseñar a las y los estudiantes a pensar históricamente, de manera ‘anti intuitiva’, diferente de como ‘naturalmente’ se inclinarían hacerlo”.⁴¹

Para ello, consideraron que es ineludible la formación de profesores en investigación, ya que no solo les brindaría herramientas sobre los modos de pensar propios de la disciplina histórica, sino también la habilidad de poder plantear problemas históricos. Que el docente aprendiera a formular problemas en el campo de la Historia, le posibilitaría guiar el proceso de interrogación, la búsqueda de información, la producción de posibles respuestas. En este sentido, afirmaron que “...para que se logre

³⁹ Alabart, Mónica y Zapiola, María Carolina (ed.) (2017): *Las revoluciones de independencia hispanoamericanas a través de sus fuentes*. Colección La universidad en la escuela. Serie Fuentes comentadas de Historia y Filosofía. Buenos Aires: Ed. UNGS, pp.11.

⁴⁰ Guíñez, Cristian y Sánchez, Laura (2019): “Vínculos entre la enseñanza y la investigación en Historia”. *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Salomón Tarquini, Claudia y otras [ed.]. Buenos Aires: Prometeo.

⁴¹ *Ibíd*em: pp.52.

*el desarrollo del pensamiento histórico, para que el sujeto pueda conocer los modos propios de pensar de la disciplina y activar los procesos cognitivos que requiere la investigación, es necesario revisar las prácticas en la formación de las y los futuros profesores haciendo hincapié en la formación de profesores-investigadores y no de profesores repetidores de saberes acabados”.*⁴²

Además, los autores expresaron que el proceso de investigación en el aula no es igual a la investigación científica, ya que “...*la investigación en el aula implica, sobre todo, la activación de procesos cognitivos como la localización, el análisis, la selección y jerarquización de información, el establecimiento de relaciones, de comparaciones, de producciones y de transferencias que posibilitarán el desarrollo del pensamiento histórico a través de los distintos procesos históricos que se aborden*”⁴³. Investigar en el aula secundaria posibilitaría que los estudiantes pudieran apropiarse tanto de aspectos procedimentales de la disciplina histórica, como de los conceptuales.

Desde otra perspectiva de análisis, y teniendo como destinatarios a los estudiantes de los cursos de licenciatura y del doctorado en Historia, Julio Aróstegui (1995) abordó las *fuentes* como parte del procedimiento de investigación, y en estrecha relación con las *técnicas* que permitirán obtener información y las *categorías* que utilizará el historiador; por lo cual, expresó que “...*el conocimiento histórico como cualquier otro se construye con ‘información’ y ‘conceptos’, con observación y con pensamiento formal, estando ambas cosas ligadas dialécticamente*”⁴⁴. El término *fuerite*, según el autor, tendría un carácter extremadamente amplio y heterogéneo. Precisó que una fuente histórica sería “...*todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo*”⁴⁵. Planteó como criterios taxonómicos a utilizar: *posicional*, fuentes directas o indirectas, atendiendo a la funcionalidad o idoneidad que tienen en relación con el tipo de estudio que se pretende; *intencional*, fuentes voluntarias o involuntarias; *cualitativo*, fuentes materiales o culturales; *formal-cuantitativo*, fuentes seriadas o no seriadas o seriables y no seriables. Clasificación que podría ser relevante para abordar las fuentes a utilizar en la cátedra, y en función de qué y cómo aprender.

⁴² *Ibíd*em: pp.53.

⁴³ *Ibíd*em: pp.55.

⁴⁴ Aróstegui, Julio (1995): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica, pp.335.

⁴⁵ *Ibíd*em: pp.338.

Respecto a la problemática histórica seleccionada para trabajar en esta investigación, su enseñanza continúa hoy día generando debates en las aulas universitarias, propiciados por el abordaje de diferentes perspectivas historiográficas, como por las diversas representaciones, intereses, o creencias del estudiantado.

Durante varias décadas, en la historiografía colonial primaron interpretaciones que planteaban el “descubrimiento de América”, el “encuentro del Viejo y Nuevo mundo”, “España, la madre patria”, para analizar lo acontecido a partir de los años posteriores a 1492⁴⁶. Desde un enfoque histórico tradicional, se impuso la mirada de los conquistadores, y luego la de los miembros del grupo dominante. Una *historia vista desde arriba* que privilegió el análisis literal y acrítico de documentos oficiales, convirtiéndose el Archivo de Indias en la institución elegida por aquellos historiadores e intelectuales atraídos por la colonización española⁴⁷. La ausencia de interés por las sociedades aborígenes caracterizaba a esta forma de *hacer Historia*.

A lo largo del siglo XX, se produjeron cambios en la historiografía colonial que impactaron en la enseñanza universitaria.⁴⁸ Según el historiador Tulio Halperín Donghi (1999), significaron el desplazamiento de la *perspectiva del colonizador* por una *perspectiva del colonizado*⁴⁹. Es decir, recién en ese siglo apareció la preocupación por conocer y comprender el accionar y las formas de pensar y la expresión de los distintos sujetos individuales y colectivos, que vivieron bajo la dominación española. No sólo los testimonios indígenas cobraron protagonismo, sino que se complejizó el análisis de la conquista y la colonización de Hispanoamérica.

⁴⁶ Los términos “descubrimiento de América”, “encuentro entre el Viejo y el Nuevo mundo”, “España, madre patria” se encuentran entrecomillados para destacar que se tratan de ideas que se buscaron imponer desde una perspectiva etnocéntrica, es decir, postulando la condición de superioridad de la civilización europea occidental. Interpretaciones que continúan teniendo vigencia en ciertos ámbitos académicos y políticos, que intentan otorgarle un carácter neutro a estos procesos históricos.

⁴⁷ Esta perspectiva del colonizador, que se estableció como corriente historiográfica dominante en la primera mitad del siglo XX, se originó en el contexto de la decadencia del imperio español y se afirmó institucionalmente en la convocatoria del Primer Congreso de Americanistas en 1892, en ocasión del “Cuarto Centenario”, y en la Real Academia de la Historia de Madrid.

⁴⁸ Nuevos temas comenzaron a considerarse en la agenda historiográfica de Latinoamérica, con la irrupción del indigenismo en México, tras la Revolución de 1910, y las nuevas ideologías contestatarias en el área andina. En Europa, los aportes de la antropología y las implicancias de los conflictos bélicos – la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial- posibilitaron repensar ciertas cuestiones y “descubrir” los archivos hispanoamericanos, frente a las dificultades para acceder al Archivo de Indias por los embates de la guerra.

⁴⁹ Halperín Donghi, Tulio (1999): “Historiografía colonial y multiculturalismo. La historia de la colonización entre la perspectiva del colonizador y la del colonizado”. *Dos décadas de investigación en historia económica comparada en América Latina. Homenaje a C. Assadourian*. Menegus, M. México: El Colegio de México, U.N.A.M.

La voz de los dominados empezó a ser escuchada a través de las producciones de Miguel León Portilla (*Visión de los vencidos*, 1ª edición en 1959; *El reverso de la Conquista*, 1964); Charles Gibson (*Los aztecas bajo el dominio español. 1519-1810*, 1ª edición en 1964) y Nathan Wachtel (*La visión de los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española. 1530-1570*, 1ª edición en 1971). De este modo, el indígena se hizo visible a la vez que recuperó la condición de *sujeto de la Historia*. En tal sentido, Wachtel (1976) señaló que la *visión de los vencidos* es “...una perspectiva particular acerca de la historia, que nos ha movido, desde el mismo punto de partida y como condición necesaria de nuestra empresa, a intentar despojarnos del eurocentrismo historiográfico, y a considerar el otro lado de la colonización española...”.⁵⁰

Hacia 1992, en el marco del “Quinto centenario”, se produjo una nueva coyuntura historiográfica para los estudios en torno a la conquista española. En distintos ámbitos –académicos, gubernamentales, periodísticos- se entablaron discusiones no sólo acerca de lo acontecido a partir de 1492, sino también sobre las memorias que interpelaban desde el presente a ese proceso histórico. Trabajos como *La nostalgia de la beata por la virginidad no perdida. A propósito del Quinto Centenario de un (des)encuentro* (1989) y *Cristóbal Colón, un falso palomo: entre los equívocos y la grandeza* (1992) de Waldo Ansaldi; *Paradigmas de la conquista. Historia, historiografía y política* (1992) de Steve Stern, contribuyeron como disparadores para la reflexión en torno a las visiones sobre la conquista.⁵¹ Desde otra perspectiva, el texto *El viejo mundo y el nuevo: 500 años de Colón* (1ª publicación en 1992) de Eric Hobsbawm planteó el impacto de “América” en el continente europeo.⁵²

En cuanto a la historiografía colonial argentina, Enrique Tandeter (1993) precisó que uno de los impulsos renovadores provino de historiadores que trabajaban en instituciones universitarias hacia mediados del siglo XX, como José Luis Romero y Tulio Halperin Donghi en Buenos Aires, Ceferino Garzón Maceda en Córdoba y

⁵⁰ Wachtel, Nathan (1976): *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Madrid: Alianza, pp.322.

⁵¹ Ansaldi, Waldo (1989): “La nostalgia de la beata por la virginidad no perdida. A propósito del Quinto Centenario de un (des)encuentro”. *David y Goliat*, Año XVIII, Nº 54, C.L.A.C.S.O. Ansaldi, Waldo (1992): “Cristóbal Colón, un falso palomo: entre los equívocos y la grandeza”. *Revista del Centro de Estudios Filosóficos de Salta*, II. Stern, Steve (1992): “Paradigmas de la conquista. Historia, historiografía y política”. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. E. Ravignani”*, 3ª Serie, 6.

⁵² Hobsbawm, Eric (2013): *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*. Buenos Aires: Paidós.

Nicolás Sánchez Albornoz en Rosario.⁵³ En las décadas siguientes continuaron los debates entre historiadores e instituciones específicas y surgieron otras fuentes o diferentes métodos para abordarlas. Puesto que no existe una relación mecánica entre los cambios en la historiografía y las prácticas didácticas, resultó importante abordar en las aulas universitarias los cambios de paradigmas historiográficos, permitiéndole a las/os alumnas/os analizar cómo se fueron construyendo y los alcances y las limitaciones de los mismos, vale decir, el carácter contingente de las producciones historiográficas y el *quehacer* de la Historia.

⁵³ En 1951 se creó en Rosario el Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad Nacional del Litoral.

CAPÍTULO 2

DELIMITAR SABERES: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La presente investigación está signada y en relación con las nociones que, como docentes, entendemos refieren a la interacción entre enseñanza, aprendizaje y disciplina histórica. Es por ello que se procuró delimitar abordajes y conceptos vinculados a los mismos.

Hay que destacar, siguiendo el planteo de Edith Litwin, que la enseñanza y el aprendizaje son procesos de construcción diferentes. La autora sostuvo que “...*resulta interesante tratar de analizar la constancia que mantuvo durante tanto años la enseñanza y el aprendizaje como si se tratara de un mismo proceso que diera cuenta de la simbiosis en la que podría reconocerse un espacio común entre la psicología y la educación, sin haber resuelto todas las discontinuidades y las historias de las disciplinas, reveladoras de procesos de construcción muy diferentes. Quizás el temor resida en que al separar ambos constructos se pierda lo mejor del binomio, esto es, la preocupación por enseñar lo que merece ser enseñado*”.⁵⁴

Si bien no se trata de un proceso único, la atención en la práctica de la enseñanza no puede perder de vista a las/os alumnas/os y los objetivos que se persiguen en función del *sujeto que aprende*. Tanto la mirada, que tiene un docente, de la enseñanza como del aprendizaje, influyen en qué quiere enseñar, para qué y cómo enseñar. Como planteó Saturnino Sánchez Prieto, la enseñanza de la Historia se vincula estrechamente a la doble visión del docente: “...*la que tenemos de la historia y la de la forma de enseñarla y aprenderla; en función de estos dos elementos ponemos en movimiento unas formas de proceder que quedan desde el primer momento definidas por esas dos concepciones, la epistemológica y la didáctica*”.⁵⁵

En este trabajo subyace la noción de “*buena enseñanza*”, que refiere a una perspectiva ética y epistemológica de la tarea de enseñar (Fenstermacher, 1989)⁵⁶. Se entiende que una *buena enseñanza* en Historia debe tener en cuenta las dimensiones ética, política y específica que hacen a la disciplina, por ello es fundamental que el

⁵⁴ Litwin, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós, pp.39.

⁵⁵ Sánchez Prieto, Saturnino (1995): *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. México: Siglo Veintiuno editores, pp.3.

⁵⁶ Fenstermacher, Gary (1989): “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. *La investigación de la enseñanza*. Wittrock, M. Barcelona: Paidós.

docente se posicione y justifique la elección y el recorte de los contenidos, las actividades y los marcos teórico-metodológicos desde los que enseña, o sea explicitar desde dónde y para qué enseñar. En el momento en que el docente explicita su concepción de la Historia, los presupuestos que guían su accionar en el aula, deja en claro que no hay una única forma de hacer Historia, sino múltiples. Vale decir, que una actitud responsable y de honestidad intelectual impulsa la libertad de elección, el respeto hacia lo diferente, el conocimiento de la diversidad y la pluralidad en los estudiantes. Se fomentan valores que les sirven para desenvolverse en la vida en sociedad, porque no se debe perder de vista que más allá de enseñar ciertos conocimientos disciplinares, se están formando futuros docentes e investigadores que tendrán que asumir la gran responsabilidad de desempeñarse como profesionales críticos y reflexivos.⁵⁷

En cuanto a la enseñanza de la especificidad de esta área disciplinar, la Historia no puede ser vista como algo acabado, inmutable, como la narración de acontecimientos que *realmente* pasaron. En todas aulas, y especialmente en las universitarias, la Historia debe ser abordada como un proceso en constante reformulación, incorporando diferentes enfoques historiográficos. Frente al estereotipo del *hecho histórico* como algo dado, se considera que un hecho pasa a ser histórico en tanto y en cuanto un historiador se interesa por él.

Además, es necesario hacer visible que el historiador, inmerso en un contexto social que lo condiciona, construye explicaciones del pasado que reflejan determinada visión del mismo; explicaciones pausibles de cuestionamientos. De este modo, se torna importante para la explicación y la comprensión histórica plantear el conocimiento como un producto social, para lo cual, se debe procurar comprender los alcances y las limitaciones de las interpretaciones elaboradas. Al respecto, Edward Carr expresó que hay que estudiar “...*al historiador antes de ponerse a estudiar los hechos. Al fin y al cabo, no es muy difícil. Es lo que ya hace el estudiante inteligente que, cuando se le recomienda que lea una obra del eminente catedrático Jones, busca a un alumno de Jones y le pregunta qué tal es y de qué pié cojea. Cuando se lee un libro de historia,*

⁵⁷ Ideas retomadas del trabajo final elaborado por Nicola, Mariné y Vecari, Silvina para el Seminario: *Las Prácticas de la Enseñanza en la Universidad*, Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, junio de 2008.

hay que estar atento a las cojeras: si no logran descubrir ninguna, o están ciegos, o el historiador no anda".⁵⁸

Las diferentes miradas acerca de un determinado hecho o proceso histórico contribuyen a desentrañar la complejidad de los mismos, a la vez que refieren a la singularidad de percepción del historiador a la hora de investigar y formular explicaciones. Singularidad que se expresa en el interés por un tema, las fuentes que selecciona, la forma de interrogarse, el bagaje cultural con el cual emprende el reto. La Historia es subjetiva; en el proceso de construcción intervienen las ideologías, problemas, juicios y valores de quien la construye. Aunque no pierde su status científico, en la medida en que el historiador tiene un objeto de estudio y un método específico. Según Sánchez Prieto, *"...es gracias a la subjetividad –unida al rigor científico- como se enriquece, ampliándolo, el conocimiento de la historia... La subjetividad, insistimos, no es un obstáculo; es un hecho no sólo inevitable sino positivo, para que los acontecimientos históricos puedan ser modificados (en tanto que completados) por interpretaciones posteriores"*.⁵⁹

Diferentes aportes teóricos y metodológicos, desde la didáctica de la Historia, contribuyen al análisis de la propia práctica docente, a fin de comprender qué sucede cuando se enseña y poder así pensar estrategias para una *buena enseñanza*. Como planteó Marcelo Andelique, *"... la Didáctica de la Historia se constituye en un espacio de síntesis y de integración de la formación disciplinar específica y de la formación pedagógica, de construcción de herramientas teóricas y metodológicas para el desempeño en la práctica docente de manera autónoma, crítica, reflexiva y creativa"*.⁶⁰

En cuanto al Profesorado de Historia, la enseñanza de la disciplina cobra un significado particular al *"enseñar el oficio de enseñar historia"*, en palabras de Joan Pagès, a futuros profesores de enseñanza secundaria y universitaria. En este sentido, Pagès se preguntó: *"... ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores?"* Para responder: *"... preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos*

⁵⁸ Sánchez Prieto, 1995: pp.23

⁵⁹ Ibídem: pp.19.

⁶⁰ Andelique, Carlos Marcelo (2011): "La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?". *Clío & Asociados*, 15. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf, pp.262.

históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado".⁶¹ Por lo cual, cobra tanta importancia en las aulas universitarias la preocupación por el conocimiento disciplinar específico como por las formas de enseñar Historia.

La atención en la enseñanza de la disciplina histórica tampoco puede perder de vista a las/os alumnas/os y los objetivos que se persiguen en función del *sujeto que aprende*. Los aportes de Jerome Bruner permitieron entenderlo no sólo restringido a los confines del ámbito áulico, sino *situado* en un espacio más amplio, vale decir, la sociedad y la cultura. Sociedad que delimita y llega a consensos sobre aquellos conocimientos útiles, válidos para desenvolverse y adaptarse en y a la cultura, a la que los sujetos crean pero a la vez están circunscriptos, ya sea por las representaciones, los significados, los valores socialmente compartidos. De este modo, analizar al sujeto que aprende, incorporando las dimensiones histórico-social y cultural, posibilita abordar el entramado de relaciones entre lo individual y lo colectivo, viendo a la educación en su carácter intersubjetivo.⁶²

Desde esta perspectiva, la educación supone interacción entre seres humanos, donde tanto docentes como estudiantes aprenden en un intercambio mutuo. Así, los docentes no transmiten o imparten conocimientos, sino que contribuyen a la construcción de los mismos, en tanto que, los sujetos que aprenden no son meros espectadores, sino que tienen una función activa en la constante elaboración y reelaboración de la cultura, producto de la negociación y el consenso. La educación se convierte en una puerta a la cultura, a la vez que producto de un contexto socio-histórico y cultural específico; "... *la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura...*".⁶³

También Juan Manuel Álvarez Méndez planteó la necesidad de reconocer al estudiante como un *sujeto contextualizado*, siendo un gran desafío para el docente trabajar en un ámbito áulico conformado por alumnas/os con diversos capitales culturales. "*Entendida la educación como acceso a la cultura y a la ciencia –bienes comunes históricamente contruidos-, el reto que cada profesor tiene es no dejar a nadie fuera. Tomar conciencia de este hecho es comprometerse con modos razonables*

⁶¹ Pagès, Joan (2004): "Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores". En Nicolás, E. y Gómez, J. A. (coord.), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia, pp.157.

⁶² Ideas desarrolladas en el trabajo final elaborado por Nicola, Mariné y Vecari, Silvina para el Seminario: *Teorías del Aprendizaje*, Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, noviembre de 2007.

⁶³ Bruner, Jerome (1996): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor, pp.29.

de actuar con cada sujeto que se encuentre en esa situación delicada para no excluir a nadie de la participación del saber".⁶⁴ Perspectiva ligada estrechamente a la forma de aprender a la vez que a la naturaleza del conocimiento, en particular, al carácter dialéctico y temporal del mismo. Vale decir, que percibir al conocimiento como construcción socio-histórica posibilita a quien aprende participar activamente en la adquisición, elaboración y expresión del saber.

En este sentido, resulta interesante conocer las representaciones que poseen las/os estudiantes en relación a contenidos y procedimientos propios de la disciplina histórica, que entran en juego en el desarrollo de las clases. Como señalara Alejandro Raiter, la investigación de contenidos de las representaciones sociales posibilita entender por qué ante un mismo estímulo reaccionan de modo diferente distintos miembros de una comunidad lingüística. Raiter expresó que "*...representación refiere (...) a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera*"⁶⁵. En el proceso de formación de las representaciones interactúan varios factores; "*...la construcción de representaciones no depende sólo de la interacción (dentro de la mente) entre los estímulos y los mecanismos cognitivos salvo en un momento inicial e ideal; las imágenes ya existentes también intervienen en el proceso, condicionando la que será la imagen resultante para un estímulo particular*".⁶⁶

Una representación individual puede devenir social, al mismo tiempo que la representación individual se construye en el marco de lo social, existiendo una mutua implicancia entre lo social e individual, entre las representaciones personales y sociales. El aula se constituye en uno de los ámbitos para que el intercambio de las representaciones individuales puedan convertirse en sociales, y viceversa. Cómo influyen las representaciones que poseen las/os alumnas/os en la construcción del conocimiento del proceso de conquista de Hispanoamérica, constituye uno de los interrogantes a investigar.

También en las aulas, diversos obstáculos o situaciones problemáticas intervienen en el aprendizaje. Por ejemplo, los saberes previos pueden favorecer como

⁶⁴ Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata, pp.13.

⁶⁵ Raiter, Alejandro (2001): "Representaciones sociales". En Raiter, A. (comp.), *Representaciones sociales*, cap. 1. Buenos Aires: Eudeba, pp.11.

⁶⁶ *Ibíd*em: pp.12.

entorpecer la actividad de aprender. En tal sentido, hacerlos visibles posibilita conocer lo que las/os alumnas/os saben respecto de un tema, cómo lo saben y qué estereotipos pueden dificultar el aprendizaje, a la vez que permiten trabajar con ellos.

Uno de los obstáculos graves que se debe enfrentar en el aula y a nivel institucional es el “*síndrome del conocimiento frágil*”, abordado por David Perkins⁶⁷. Frágil porque suele ser: el *conocimiento olvidado*, que desaparece o se esfuma fácilmente; el *conocimiento inerte*, un saber adquirido pero que no se utiliza en forma activa; el *conocimiento ingenuo*, énfasis en concepciones erróneas, estereotipos arraigados; el *conocimiento ritual*, un saber que sólo sirve para cumplir ciertas actividades, repetición de técnicas, etc.

Otra deficiencia que atañe a la educación es el “*pensamiento pobre*”. A veces, las/os estudiantes tienen dificultades para razonar, hacer inferencias, argumentar, relacionar, etc., vale decir, prácticas que permitan utilizar los conocimientos en forma activa y estratégica. Siendo tan importante que los alumnos puedan expresar y explicar sus pensamientos y los argumentos que fundamentan sus ideas.

Por su parte, Perkins consideró que las causas profundas de dichos problemas son ciertas concepciones que poseen docentes y estudiantes. Una de ellas es la teoría que postula que el *aprendizaje es la acumulación de un largo repertorio de hechos y rutinas*. Esta teoría de la *búsqueda trivial* propugna que “...*recibir una educación significa acumular conocimientos bastante específicos y habilidades de rutina, a fin de tener un banco de datos al cual recurrir cuando las circunstancias lo requieran*”⁶⁸. La otra causa señalada es la teoría que privilegia la capacidad o habilidad innata del alumno y denota el esfuerzo constante por aprender. Esta concepción no tiene en cuenta las diversas estrategias que puede utilizar el docente, ni los diferentes ritmos en el proceso de aprendizaje.

Por los motivos antes mencionados, la selección de contenidos, las actividades propuestas y los materiales bibliográficos deben poseer una coherencia interna que posibilite el aprendizaje y promueva distintas formas de comprender. Ante ello, Perkins concibió a “...*la comprensión no como un estado de posesión sino como un estado de*

⁶⁷ Perkins, David (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa. Si bien el autor planteó ideas claves para construir una *escuela inteligente*, entendemos que dichas propuestas pueden contribuir a la reflexión de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario, a la vez que posibilitan pensar estrategias para la enseñanza superior.

⁶⁸ *Ibidem*: pp.50.

capacitación”⁶⁹. Planteo que diferencia *conocer* y *comprender*, al proponer que no se trata de obtener información, sino de la capacidad de utilizar activamente un saber. El docente debe pensar y planificar en función de que las/os alumnas/os puedan realizar diferentes actividades de comprensión, que requieren de por sí distintos tipos de pensamiento. “*La comprensión no es algo ‘que se da o no se da’. Es abierta y gradual*”.⁷⁰

En este sentido, es interesante el análisis que el autor realizó acerca de los *niveles de comprensión*, al pensar en prácticas de enseñanza que tiendan a favorecer el desarrollo de los mismos. Perkins propuso trabajar un *nivel de contenido*, conocimientos y prácticas referentes a los datos y procedimientos de rutina; *nivel de resolución de problemas*, conocimientos y prácticas referentes a la solución de problemas típicos de la disciplina; *nivel epistémico*, conocimientos y prácticas referentes a la justificación y la explicación en la disciplina; *nivel de investigación*, conocimientos y prácticas referentes al modo como se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la materia.⁷¹

Además, las diferentes modalidades de trabajo en el aula deben posibilitar un espacio para que el alumno pueda plantear, contrastar o integrar ideas y conceptos provenientes de diferentes paradigmas historiográficos como de disciplinas afines al conocimiento histórico. En tal sentido, resulta interesante considerar las afirmaciones de Edith Litwin: “*Integrar, en las manifestaciones de los docentes, significa que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido. Esto es, que reconozcan su origen, su valor y su vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado histórico, con intereses sociales, con necesidades personales. En síntesis, integrar es, desde la perspectiva del conocimiento, relacionar*”.⁷²

El docente debe orientar el aprendizaje de contenidos, destrezas y valores, para lo cual, debe procurar comprender los modos de aprender de sus alumnos, y así favorecer el logro de aprendizajes y la construcción de conocimientos. “*Aprender no es tanto ni tan sólo acumular contenidos de conocimiento sino modos de razonar con ellos*

⁶⁹ *Ibíd*em: pp.82.

⁷⁰ *Ibíd*em: pp.83.

⁷¹ Interesante planteo para que considere el docente al momento de decidir y elaborar materiales para la enseñanza de su disciplina. El diseño de materiales constituye una forma de impulsar un mayor compromiso en el mejoramiento de la actividad de enseñar. Abordaje desarrollado en el trabajo final elaborado por Nicola, Mariné y Vecari, Silvina para el Seminario: *Materiales para la enseñanza*, Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, noviembre de 2008.

⁷² Litwin, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, pp.73.

hasta aprehenderlos, interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende. La manera en la que el sujeto aprende es más importante que aquello que aprende porque facilita el aprendizaje y capacita al sujeto para seguir aprendiendo permanentemente. Conscientes del modo en el que aprende el sujeto, descubriremos la forma de ayudarlo...”.⁷³ Esa búsqueda por comprender cómo aprenden se vincula al interés por conocer las representaciones que poseen las/os estudiantes en relación a contenidos y procedimientos propios de la disciplina histórica, mencionado anteriormente. Como señalara Teresa Suárez, “...el alumno universitario ha asimilado contenidos previamente ‘procesados’ por una diversidad de maestros, profesores, libros de texto, quienes añadieron, a la mirada del historiador, las suyas propias. Finalmente, presupone que este alumno ha absorbido, además, de la cultura de la cual forma parte, una o varias ‘memorias’ del pasado”.⁷⁴ Representaciones y saberes que entran en juego en el desarrollo de las clases.

Y, específicamente para la formación del pensamiento histórico, Gonzalo Zaragoza planteó que la investigación debe ser parte de la misma, lo cual precisa de un docente interesado y con conocimientos acerca de las actividades de investigación. Expresó que “...dada la especificidad de la Historia y de su didáctica, el conocimiento y la práctica de la investigación va indisolublemente ligado a la construcción del pensamiento sociohistórico”.⁷⁵ Consideró que en la construcción del pensamiento sociohistórico del adolescente pueden surgir ciertas dificultades, como la dimensión temporal, el método hipotético-deductivo, el contraste entre cambio y continuidad, el problema de la causación, estructura, etc.

El autor manifestó que “...si la Historia es tanto un producto elaborado como un proceso de construcción, una ciencia, en suma, sujeta a cambios ideológicos y paradigmáticos, que responde a planteamientos que surgen de un momento histórico concreto, hay que presentarla al alumno en esa doble faceta. (...) la Historia como proceso, como investigación, sólo puede presentarse mediante la iniciación del alumno a la investigación”.⁷⁶ Entendiendo que el docente debe ser capaz de posibilitar al estudiante plantear hipótesis, comprobarlas, elaborar y reelaborar modelos, para no

⁷³ Álvarez Méndez, 2001: pp.37.

⁷⁴ Suárez, Teresa (1996): “Investigación histórica y aprendizaje en el nivel superior de enseñanza”. *Clio & Asociados*, N° 1. Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL, pp.11.

⁷⁵ Zaragoza, Gonzalo (1995): “La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente”. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*. 7, I Semestre, pp.135.

⁷⁶ *Ibidem*: pp.136.

imponer conocimientos con sus explicaciones ni trabajar únicamente con discursos elaborados, “... ‘comentar’ fragmentos que caen en nuestras manos”.⁷⁷

Retomamos a Antoni Santisteban Fernández quien precisó que, para lograr *pensar históricamente*, el docente debe contribuir a que los estudiantes consigan tener conciencia de la temporalidad, adquirir capacidades para la representación histórica y la imaginación histórica, a la vez que se formen en la interpretación de fuentes históricas y de producciones historiográficas. Con el principal objetivo de “...dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente”.⁷⁸

Respecto al trabajo con fuentes, el autor sostuvo que “...es un apartado esencial de la formación en las competencias de pensamiento histórico (...) el alumnado debe aprender a interpretar, comparar, clasificar y dar respuesta a alguna pregunta histórica a partir de las fuentes históricas”.⁷⁹ La interpretación histórica, según el autor, requeriría de tres tipos de procesos: la lectura y el tratamiento de fuentes, la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes y la comprensión del proceso de construcción de la historia.

Considerando estos aportes teórico-conceptuales en pos de nuestro trabajo de indagación y donde delimitamos como parte del objeto en estudio la utilización de fuentes históricas para la enseñanza de la *conquista española* de América, se entiende necesario comenzar a delinear algunas ideas, planteos historiográficos y conceptos en relación al abordaje de este proceso histórico. En cuanto a la llegada de españoles a territorios americanos desde fines del siglo XV, constituye una problemática histórica compleja que precisa de la construcción de “espacios de discusión” en el aula, que permitan confrontar tanto las múltiples miradas de quienes la vivieron (sujetos históricos), como las posiciones historiográficas que buscaron explicar los procesos desencadenados por la irrupción europea (producciones historiográficas).

Como se mencionó anteriormente, desde mediados del siglo XX, una serie de acontecimientos posibilitaron un cambio de perspectiva historiográfica que significó el

⁷⁷ *Ibídem.*

⁷⁸ Santisteban Fernández, 2010: pp.35.

⁷⁹ *Ibídem.*: pp.49.

desplazamiento de la *perspectiva del colonizador* por una *perspectiva del colonizado*⁸⁰. Renovación que dio inicio a una *historia desde abajo*, interesada en nuevos temas y en fuentes históricas producidas en territorios americanos. Waldo Ansaldi y Verónica Giordano afirmaron que “...*las ciencias sociales dieron cuenta muy tarde de la percepción del proceso de ‘invasión → conquista → colonización’ que tuvieron los pueblos originarios*”.⁸¹

El interés por los “colonizados” y la complejización del análisis de las problemáticas coloniales implicaron un cambio en las interpretaciones acerca de la llegada de europeos a territorios americanos. En distintos ámbitos académicos se desarrollaron paradigmas historiográficos que recurrieron a la categoría analítica *conquista* para abordar dicho fenómeno histórico, caracterizándolo por el uso de la violencia. Diferentes trabajos sostuvieron que la conquista implicó un trauma para “América” y sus sociedades. Otros, centraron la mirada en la conquista como una “relación de poder” que encontró respuestas complejas, cuyos efectos se hacen sentir en la actualidad.

Al respecto, una *buena enseñanza*, según lo considerado anteriormente, necesitaría que se abordaran los diferentes enfoques historiográficos en torno a la conquista, y que se explicitara desde dónde se posiciona el docente para enseñar. En nuestro caso, se buscó privilegiar el interés por conocer y comprender el accionar y las formas de pensar y de expresión de distintos sujetos individuales y colectivos, en manifiesto rechazo de la adopción de posturas maniqueístas, es decir, aquellas que resaltan los aspectos “positivos” o “negativos” de la irrupción europea y que limitan el análisis y deshumanizan a los actores sociales.

La enseñanza de dicha problemática requiere del abordaje de conceptos estructurantes de la disciplina histórica, los cuales forman parte del armazón o de la estructura del conocimiento histórico. Para nuestra investigación se tuvo en cuenta conceptos como *temporalidad*, *espacialidad*, *proceso histórico*, *multicausalidad*, *conflicto social*. En relación a la *conquista española*, en las propuestas de trabajo se utilizaron conceptos relacionados con el *tiempo histórico*, tales como *ritmos* y

⁸⁰ Cabe destacar que, en el contexto de la segunda postguerra mundial, se incrementaron las investigaciones en archivos hispanoamericanos y aumentaron los estudios de cientistas norteamericanos. Además, los aportes de la etnohistoria contribuyeron a profundizar el conocimiento de las sociedades indígenas. Se destacaron los trabajos de Miguel León Portilla (1959), Charles Gibson (1964), Nathan Wachtel (1971).

⁸¹ Ansaldi, Waldo y Giordano, Verónica (2012): *América Latina. La construcción del orden*, Tomo 1. Buenos Aires: Ariel, pp.71.

duraciones (el *tiempo corto* de los acontecimientos, el *medio* de la coyuntura y el *tiempo largo* de las estructuras)⁸², *continuidades* y *rupturas*, así como las *relaciones diacrónicas* (de sucesión) y *sincrónicas* (de simultaneidad). Se procuró que los estudiantes abordaran un *análisis diacrónico*, al situar los procesos abordados en el llamado “período colonial temprano”, a la vez que un *análisis sincrónico*, al considerar las características que adquirió la conquista e inicios de la colonización en las diferentes áreas de ocupación española en América, con sus propios ritmos de tiempo.

Dichas nociones se hallan en estrecha relación a los *espacios*, socialmente construidos por los pueblos originarios, como los delimitados por la dominación española. Previamente a la conquista europea, las sociedades indígenas constituyeron espacios diferenciados, con escasas conexiones entre sí a lo largo del continente. Las expediciones de conquistadores transformaron a los territorios americanos en una nueva “frontera” de Europa. En relación a ello, Ansaldi y Giordano expresaron que “...*la Conquista fue fundante de una nueva realidad histórica, de carácter planetario: el colonialismo. (...) Antes de él, América no existía, aunque existían el continente, las sociedades, las culturas, la flora y la fauna, los hombres y las mujeres que lo poblaban. El colonialismo unió al continente y, al unirlo, lo vinculó con el mundo que simultáneamente empezaba a hacerse capitalista y planetario*”.⁸³

Al abordar los *procesos históricos* se procuró trabajar desde una perspectiva analítica que contemplara la *capacidad de acción* de “españoles”⁸⁴ –reyes y funcionarios, conquistadores y huestes, miembros de la Iglesia, con sus diferentes motivaciones- y de indígenas –teniendo en cuenta la diversidad socio-étnica y política de las poblaciones nativas, debido a que no constituían grupos homogéneos, sino que coexistieron divergencias al interior de los mismos. Como señaló el historiador Steve Stern: “...*desde el comienzo, no hubo un único significado de la conquista para aquellos que la vivieron, aun si se restringe el foco de atención a una sola parte del enfrentamiento entre ibéricos y amerindios*”.⁸⁵ En tal sentido, frente a la conquista, las sociedades indígenas, con diferentes formas de organización y contradicciones internas,

⁸² Para el abordaje de las distintas duraciones históricas, tenemos en cuenta el planteo del historiador Fernand Braudel. A modo de ejemplo, Braudel, Fernand (1970): *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.

⁸³ Ansaldi y Giordano, 2012: pp.84.

⁸⁴ A fines del siglo XV y principios del siglo XVI se produjo el proceso de centralización política española con el matrimonio de los “Reyes Católicos” y la evolución hacia el absolutismo monárquico de Carlos V de Habsburgo.

⁸⁵ Stern, Steve (1992): “Paradigmas de la conquista. Historia, historiografía y política”. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. E. Ravignani”*, 3ª Serie, 6, pp.12.

reaccionaron desde la aceptación del dominio español hasta variadas formas de *resistencia*.⁸⁶

Todo lo que constituyó un rastro del quehacer humano en el tiempo puede ser válido para comprender las formas que adquirió la conquista en los espacios americanos, las motivaciones y el accionar de los actores sociales, los conflictos suscitados, entre otros. En nuestro caso, fuentes históricas válidas según los objetivos didácticos perseguidos, las características del grupo-clase y el empleo de la metodología adecuada.

Para el abordaje de la problemática histórica en cuestión se han seleccionado algunas fuentes históricas, correspondientes al período de conquista y comienzos de la colonización; se han utilizado documentos escritos y testimonios pictográficos de variado origen. En cuanto a los documentos, se pueden reconocer testimonios de carácter oficial y de orden privado, y que refieren tanto a la voz de los dominadores como de los dominados. Indicios de las múltiples voces subyacen en los fragmentos de la carta de Hernán Cortés (1520), el manuscrito anónimo de Tlatelolco (hacia 1528), la crónica de Felipe Guamán Poma de Ayala (1615), el juicio al curaca Jerónimo de Auquiniuin (1646-7), los testamentos de mujeres que se identificaban como indígenas (1580-1601). “Memorias” interpeladas desde el presente, que “...*en diferentes tiempos, las sucesivas generaciones y/o los distintos actores sociales han cargado con nuevos matices de significación. Así cabe preguntarse: ¿de qué memoria/s hablamos? ¿La/s memoria/s de quiénes? ¿Registrada/s y conservada/s en qué condiciones? ¿Cómo las detectamos en las fuentes a las que recurrimos?*”.⁸⁷

Respecto a los testimonios pictográficos, se seleccionaron láminas del “Lienzo de Tlaxcala” (1550-1564) e imágenes de la obra “Nueva crónica y buen gobierno” de Guamán Poma de Ayala (1615). Nativos registraron la irrupción española así como diferentes aspectos de la sociedad que se iba conformando, en el contexto de una lucha política y cultural. Según lo expresó Steve Stern, “...*la lucha política por definir el botín y el significado de la conquista fue también una lucha cultural por definir e*

⁸⁶ “La multiplicidad de conceptos y/o categorías de análisis que surgen de las producciones de los científicos sociales –colaboracionismo, desestructuración, anomia, aculturación, movimientos reculturantes, adaptación, occidentalización, reconstitución de identidades étnicas, rebeliones, insurrecciones- plantea, al menos, dos cuestiones centrales: por un lado, las respuestas étnicas difieren en el tiempo y en el espacio; por otro, sus interpretaciones varían según el marco teórico de los investigadores.” Giletta, Carina, Milia, María Leonor, Scarafía, Inés y Vecari, Silvina (2010): *Historia americana colonial. Aportes para la discusión*. Santa Fe: Ediciones UNL, pp.44.

⁸⁷ *Ibídem*: pp.18.

interpretar los valores y el orden social que prevalecería en una nueva época”⁸⁸, vale decir, una lucha por definir el *sentido* de la Conquista. Y, en las primeras décadas, como planteó Serge Gruzinski, “...*ya por los caminos secretos de la clandestinidad, ya por las vías autorizadas de la historia, una parte de las técnicas y de los conocimientos antiguos seguía sobreviviendo al desastre*”.⁸⁹ Como señalaran Mario Carretero y María Fernanda González, “...*cuando el historiador –y nosotros afirmamos que casi cualquier lector– se acerca a la imagen para interrogarla sobre el pasado, la pregunta que debe hacerse no es ‘cómo era aquello’ sino, ‘cómo esta imagen muestra o presenta el pasado y por qué’...*”⁹⁰. Por lo cual, resulta significativo poder ejercitar una observación crítica e interpretación de las imágenes, teniendo en consideración las circunstancias de su producción, y prestando atención al proceso de representación de parte del pasado que dicha imagen está construyendo.

Las fuentes, cualesquiera sean, no hablan por sí solas, por lo cual se debe favorecer su abordaje conceptual y metodológico en las aulas universitarias. Si el trabajo con fuentes es parte del “*saber hacer*” en Historia, cobra importancia conocer cuáles son las dificultades que enfrentan los estudiantes de las carreras de Historia al analizarlas e interpretarlas.

⁸⁸ Stern, 1992: pp.29.

⁸⁹ Gruzinski, Serge (2007): *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. México: FCE, pp.29.

⁹⁰ Carretero, Mario y González, María Fernanda (2008): “‘Aquí vemos a Colón llegando a América’. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas”. *Cultura y Educación*, 20 (2), pp.219.

CAPÍTULO 3

CÓMO PROCEDER

En el presente capítulo se consideraron los lineamientos metodológicos que sustentaron la investigación. A su vez, se analizó el contexto académico en el que se llevó a cabo la propuesta de investigación-acción, a fin de situar la misma.

3.1- Metodología de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se eligió realizar una propuesta de investigación-acción, debido a que se consideró que esta metodología posibilitaba visibilizar las representaciones de los estudiantes que obstaculizan la comprensión de problemáticas específicas de la asignatura *Historia Americana I*, a la vez que permitió conocer las competencias que se requieren desarrollar o afianzar para interpretar históricamente las fuentes. Así, se diseñó, como campo de investigación, un taller para realizar con alumnos de dicha asignatura durante el segundo cuatrimestre del año 2019 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

En tal sentido, se consideró el planteo de John Elliot acerca de reconstruir la investigación educativa dentro del paradigma de la investigación-acción. Este autor planteó que el mismo docente podía investigar las situaciones sociales experimentadas como problemáticas. *“El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema.”* Además, permitiría interpretar *“lo que ocurre”* no sólo centrándose en la mirada del docente sino *“desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema”*, vale decir en nuestro caso, docente y estudiantes.⁹¹ Este autor expresó que *“...esta comprensión no impone ninguna respuesta específica sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión”*.⁹²

La investigación-acción posibilita integrar la investigación educativa y la docencia en una misma actividad, que conlleva a la *reflexión-en-la-acción*. Al respecto, Luz Marina Gómez Gallardo manifestó que *“...la investigación-acción se proyecta*

⁹¹ Elliot, John (2000): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, pp.5.

⁹² *Ibidem*.

como una metodología flexible y potente que le puede ser muy útil al docente investigador”⁹³. Entendiendo que la identificación de una problemática, en un proceso continuo de análisis, promovería herramientas claves para su resolución. También María Mercedes Suárez señaló que la investigación-acción requería del diseño de un plan que no sea lineal ni mecánico. Así, la puesta en práctica “...tiene algo de riesgo e incertidumbre y exige toma de decisiones instantáneas, ya sea porque no se pudieron contemplar todas las circunstancias, o porque éstas variaron en el transcurso de la acción. Con todo, es una acción meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente. Esta acción es una acción observada que registra datos que serán utilizados en una reflexión posterior”.⁹⁴ De tal modo, que en el registro de la acción se consideraron las circunstancias en las que se realizaba, como sus efectos planificados e imprevistos.

También se ha tenido en cuenta el planteo que formuló Elena Achilli respecto a la relación problemática que se establece entre *investigación* y *formación docente*⁹⁵. La autora señaló que ambos oficios tienen en común el trabajo con el *conocimiento*, aunque se diferencian en cuanto a los objetivos y la lógica que los orienta. En el caso de la *investigación*, los objetivos y la lógica están orientados por el *proceso de construcción de una problemática de investigación*; en cambio, en la *formación docente*, los objetivos y la lógica están orientados por el *proceso de construcción de una problemática pedagógica*, que incluye la construcción de estrategias didácticas que posibiliten apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos.

Según la autora, “...el ‘conocimiento’ se configura en el ‘campo de intersección’ entre los procesos ‘de investigación’ –ámbito en el que se generan/construyen- y los procesos derivados de la ‘práctica docente’ –ámbito de re-trabajo al interior de los procesos de ‘enseñanza’ y de ‘aprendizaje’...”⁹⁶ Vale decir, que abordar las especificidades de dichas lógicas, posibilitaría pensar una articulación factible, aunque compleja, entre la *investigación socioeducativa* y la *práctica docente*.

En el marco de esta relación, resultó interesante considerar su propuesta de *hacer visible*, mediante instrumentos conceptuales y metodológicos, aquellos aspectos de la cotidianidad de las aulas o aquellas problemáticas de la “vida escolar” que no

⁹³ Gómez Gallardo, Luz Marina (2007): “La investigación-acción para la innovación del quehacer educativo”. *Revista Investigación Educativa*, vol. 11, N° 20, pp.37.

⁹⁴ Suárez, María Mercedes (2002): “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N° 1, pp.45.

⁹⁵ Achilli, Elena (2008): *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.

⁹⁶ *Ibidem*: pp.26.

solemos ver. Expresó que “... no lo ‘vemos’ ya sea por la ‘obviedad’ con que se nos presentan la familiaridad de prácticas y procesos de los que somos parte o, ya sea... por carecer de esquemas conceptuales que nos permitan ‘ver’ aquello que está ‘fuera’ de nuestro sentido común cristalizado”.⁹⁷

Desde un *enfoque socioantropológico*, Achilli propuso investigar y visibilizar las problemáticas del “mundo escolar” –en sentido amplio-. Entendiendo que el conocimiento de las mismas, al *des-cotidianizarlas*, puede ser relevante en los procesos de *resignificación de las prácticas*. Consideró que “...esto es posible si entendemos como ‘des-cotidianización’ un doble proceso crítico –intelectual- que incluye: a) el trabajo de contrastación de informaciones parciales e integración de las mismas a un conjunto que la torna entendible y, b) la inscripción –en dicho trabajo- del involucramiento ‘intersubjetivo’ de la propia ‘práctica’...”.⁹⁸

Como se mencionara, para desarrollar la investigación, se ha decidido como *campo de investigación* llevar a cabo un taller con alumnos de *Historia Americana I* durante el cursado –que corresponde al segundo cuatrimestre- del año lectivo 2019. A través del trabajo de campo, se procuró acceder a dos dominios diferentes aunque indisociables: el de las acciones y las prácticas, y el de las nociones y las representaciones. Como plantearon los autores citados, el acceso no es neutro ni objetivo, sino en diálogo con conceptos y categorías de análisis que conforman el marco teórico propuesto.

En cuanto a las *técnicas de recolección de información*, al inicio del taller se propuso al estudiantado la realización de un *cuestionario diagnóstico*, que permitiera identificar nociones previas acerca de las fuentes históricas para visibilizar aquellas representaciones en torno a la disciplina histórica que pudieran influir en el aprendizaje del tema elegido.⁹⁹

En el transcurso del taller se desarrollaron *trabajos prácticos* a fin de analizar con los estudiantes las fuentes seleccionadas, como una forma de abordar la lógica propia del conocimiento histórico¹⁰⁰. La propuesta de trabajos, por lo expresado anteriormente, procuró integrar el uso de fuentes que refirieran a la conquista española de América, con el abordaje de conceptos estructurantes de la Historia (como *temporalidad, espacialidad, proceso histórico, multicausalidad*) y el análisis de

⁹⁷ Ibídem: pp.42.

⁹⁸ Ibídem: pp.43.

⁹⁹ El modelo del cuestionario diagnóstico se puede consultar en el apartado del Anexo, pp.117.

¹⁰⁰ La propuesta de trabajos prácticos se puede consultar en el apartado del Anexo, pp.119.

producciones historiográficas¹⁰¹. Se consideró además una instancia de *sondeo de opinión* de las/os alumnas/os tras la resolución de cada trabajo práctico, vale decir, que pudieran “reflexionar en torno a las actividades desarrolladas”.¹⁰²

También se utilizó la *observación participante* en el transcurso del taller; técnica que posibilita al investigador interactuar con los demás sujetos partícipes. Según expresó Gloria Pérez Serrano, hay que distinguir “el mirar”, como una cualidad innata al ser humano, del “observar” con un fin determinado, lo cual “...requiere un esquema de trabajo para captar los aspectos y manifestaciones concretas de lo que deseamos estudiar”¹⁰³. A través de *notas de campo*, se procuró describir el contexto en el que se trabajó, relatar las actividades que se realizaron, registrar los interrogantes que formularon los estudiantes (vinculados al problema a investigar), precisar reflexiones del observador. Para que estos instrumentos sean fiables y válidos, se procedió al *cruce de información* con las opiniones de los alumnos, que registraron al finalizar cada trabajo práctico.

En este sentido, esta metodología posibilitó abordar el proceso de investigación como un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, a través de la participación activa del docente-investigador y las/os alumnas/os. Espiral en el que la planificación de trabajos prácticos se planteó como un plan flexible que, desde la práctica, consideró los aportes del análisis crítico de los trabajos prácticos, los sondeos de opinión de los alumnos y las observaciones registradas en las notas de campo. En búsqueda de una reflexión final que tenga en cuenta los resultados del desarrollo del taller, como también sobre la misma práctica educativa. Al respecto, Elliot precisó que “...la mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos. La consideración de uno de esos dos aspectos por separado no es suficiente”.¹⁰⁴

Así, se buscó desarrollar una investigación implementada en pequeña escala, en interacción con los sujetos partícipes y a través del uso de estrategias investigativas que permitieron conocer e interpretar información generada en la cotidianidad del aula universitaria, en procura de un mejor rendimiento académico de los estudiantes.

¹⁰¹ Como el taller se realizó en el marco de cátedra *Historia Americana I*, la propuesta de trabajos prácticos se inscribió en el marco del programa vigente en el año académico 2019.

¹⁰² Los sondeos de opinión presentados a las/os estudiantes se pueden consultar en el apartado de Anexo, pp.140.

¹⁰³ Pérez Serrano, Gloria (1998): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo II. Madrid: La Muralla, pp.23.

¹⁰⁴ Elliot, John (2005): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, pp.68. [Primera edición: 1993]

3.2- Situar la investigación-acción

La presente investigación se llevó a cabo en un contexto académico particular: la *Universidad Nacional del Litoral*. Universidad que estructura la educación superior en facultades, centros y escuelas en los que se pueden estudiar distintas ramas y áreas del conocimiento. Es una institución pública; entendemos que este carácter público es definido, en el sentido que expresó Alicia Camilloni, a partir de los estrechos vínculos que se establece con la sociedad civil. Vale decir, deviene en cuanto “... *al sentido de su actividad, que se define a partir del carácter del conocimiento que transmite y produce, de la población a la que atiende a través de sus múltiples actividades, de la misión y las funciones que asume efectivamente en la sociedad*”.¹⁰⁵

En cuanto a la Universidad Nacional del Litoral, actualmente sostiene su propuesta académica en torno a tres misiones fundamentales: docencia, investigación y extensión, las cuales procuran la construcción de conocimientos y su apropiación por distintos sectores de la sociedad, a la vez que buscan atender las diversas demandas e intereses propios de la región.

Con respecto a la *Facultad de Humanidades y Ciencias*, sus orígenes se vincularon estrechamente con la misión de docencia. Su historia institucional se remonta al año 1953, cuando surge el Instituto del Profesorado, dependiente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral; se dictaban los profesorados de Ciencias Naturales y el de Historia y Geografía. Hacia 1958, esta institución se transformó en el Instituto del Profesorado Básico, otorgando los títulos de Profesorado en Ciclo Básico en Ciencias Exactas y Naturales y Profesorado en Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales. A partir de 1970 se convirtió en Escuela Universitaria del Profesorado, dependiendo del Rectorado de la Universidad Nacional del Litoral, desde 1973. En este período y hasta 1987 se observó un fuerte crecimiento de las disciplinas, ya que se organizaron carreras cuyo objeto de estudio eran Letras, Historia, Geografía, Matemática y Biología, con la finalidad de formar un docente que tuviese no sólo una sólida formación pedagógica, sino que además ostentase un nivel de excelencia en su formación disciplinar específica. Es en ese año cuando esta casa de estudios se transformó en Facultad de Formación Docente en Ciencias.

¹⁰⁵ Camilloni, Alicia (2001): “La universidad pública, hoy”. *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Naishtat, F., García Raggio, A. y Villavicencio, S. (comps.). Buenos Aires: Colihue, pp.87.

En 1991, los planes de estudios sufrieron una reforma que tendía a facilitar la integración de los ejes de formación científica en la especialidad y de formación científica educativa, culminando este proceso en 1993 con la creación de las Carreras de Licenciaturas en las ciencias específicas de los diferentes profesorado.

Desde el año 1998, dicha facultad formó parte de la Ciudad Universitaria, junto a otras Unidades Académicas de la Universidad Nacional del Litoral. En el año 2000, la consolidación de las carreras de Licenciaturas, como así también la creación de nuevas carreras relacionadas a las ciencias sociales, llevó a que la institución cambiase su nombre al de Facultad de Humanidades y Ciencias, y se modificaran nuevamente los planes de estudio de las diferentes carreras.¹⁰⁶

En el caso de las carreras de Historia, en el año 2001 se aprobaron los planes vigentes con la finalidad de promover en sus estudiantes “...una sólida formación científica y en el compromiso con la realidad social argentina en su desarrollo histórico, brindando criterios actualizados de investigación histórica e integrando una visión crítica a distintas situaciones y proyectos educativos”.¹⁰⁷

El título de Profesor de Historia habilita para el ejercicio de la docencia en los niveles Medio y Superior (terciario y universitario). Posibilita realizar asesoramiento pedagógico y brindar asistencia a archivos, centros de documentación histórica y espacios relevantes para la identidad histórico-cultural de una sociedad. En tanto, el título de Licenciado en Historia capacita para desempeñarse en institutos de investigación, organismos y universidades, brindando apoyo científico-técnico y asesoramiento metodológico referido a la conservación del patrimonio histórico cultural, a la organización de museos y archivos. Forma para participar en programas educativos y culturales tendientes a la producción y difusión del conocimiento histórico y brindar asistencia a comités editoriales.

Las carreras de *Licenciatura y Profesorado en Historia* se estructuraron en dos ciclos, integrados por asignaturas de *Formación General* y *Formación Disciplinar*. En dichos planes de estudio se estableció cinco años de duración para cada una de las carreras, siendo el número menor de estudiantes quienes logran terminar a término. En la actualidad, en el marco de las acciones impulsadas por la Asociación Nacional de

¹⁰⁶ Información disponible en <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/categorias/historia/>; <https://www.fhuc.unl.edu.ar/olimpiadageo/index.php/es/materiales/texto-estudiantil/noticia/36340/31%C2%BA%20aniversario%20de%20la%20facultad.html> Fecha de última consulta 10/05/2023

¹⁰⁷ Fuentes: Discurso de la Prof. Liliana Paiz de Izaguirre, Vicedecana de la Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, 27 de octubre de 2000; Perfil profesional del Profesorado y Licenciatura en Historia. www.fhuc.unl.edu.ar/

Facultades de Humanidades y Educación, se está llevando a cabo un proceso de análisis de los planes de estudios.¹⁰⁸

La asignatura *Historia Americana I* integra el Primer Ciclo de dichas carreras, según la reforma de los Planes de Estudios (Resoluciones del C.S. N° 242/01 y N° 243/01, respectivamente). Es una asignatura de formación disciplinar, que atiende al modo de pensar la disciplina y su forma de abordar la resolución de problemas, y de carácter obligatorio, que se dicta en el segundo cuatrimestre del año académico, con una carga de 6 horas semanales. Integra el “Área de Historia Americana” del Departamento de Historia, junto a las asignaturas *Historia Americana II* y *Problemática Contemporánea de América Latina*.

La asignatura *Historia Americana I* comprende el análisis de la sociedad colonial, en especial en los territorios de dominación hispano-portuguesa, durante el período que abarca desde fines del siglo XV, que se inicia con el convencionalmente denominado “descubrimiento de América”, hasta las primeras décadas del siglo XIX. El gran eje articulador es el estudio de la dominación colonial sobre territorios "americanos", la cual adquiere diversidades regionales y dinámicas específicas.

De este modo, desde la cátedra, se propuso tanto conocer y explicar los procesos de conquista y de conformación y crisis del sistema colonial, como abordar las distintas interpretaciones que los historiadores han ido construyendo acerca de los mismos. Para lo cual, se planteó como principales objetivos de la asignatura:

- Diferenciar las visiones culturales e ideológicas de aborígenes y conquistadores, a fin de comprender el impacto de la conquista y el proceso de aculturación resultante.
- Interpretar las etapas-clave de los procesos económicos, sociales y políticos de las formaciones coloniales americanas.
- Articular las dimensiones política, económica, social, ideológica y cultural, necesarias para la comprensión de la realidad colonial americana como totalidad.
- Utilizar críticamente las categorías de análisis y los modelos historiográficos construidos por los historiadores.
- Desarrollar habilidades en el manejo de fuentes, cartografía y utilización del vocabulario específico.

¹⁰⁸ En 2013 se creó la *Comisión Interestamental de análisis de los planes de estudios de las carreras de Historia*, por resolución decanal N°24, integrada por representantes del Departamento de Historia, representantes estudiantiles, graduados y Director de Carrera.

Según el Programa vigente en el año académico 2019¹⁰⁹, marco para diseñar la propuesta de trabajos para la presente investigación, los contenidos de la asignatura se plantearon en las siguientes unidades:

- UNIDAD I: *El temprano período formativo colonial*. Unidad que posibilita analizar la expansión ultramarina del Occidente europeo en el siglo XV, en particular de los reinos cristianos de Portugal y España, y la conquista de territorios americanos.
- UNIDAD II: *Sistema y orden colonial americano en los siglos XVI-XVII*. Principalmente, se abordan ejes que procuran explicar la conformación y tensión entre *sistema* colonial y el *orden* colonial.
- UNIDAD III: *Los espacios coloniales americanos: singularidades, diferencias, reformas y conflictos en los siglos XVI-XVIII*. Unidad que considera las especificidades de la sociedad americana en los diferentes espacios coloniales, a la vez que el impacto de las reformas imperiales emprendidas.

El taller, que posibilitó el desarrollo de la presente investigación, se centró en contenidos abordados en la Unidad I. En particular, en la *conquista española* de las áreas nucleares (Mesoamérica y los Andes centrales). Problemática que aborda tanto aspectos que, directa o indirectamente, condicionaron este proceso histórico, como el análisis historiográfico, vale decir, las distintas interpretaciones de los historiadores que se apropiaron de esa realidad histórica.

En cuanto a la posible articulación de los ejes temáticos desarrollados con otras asignaturas de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia, resulta pertinente realizar ciertas observaciones:

- Las problemáticas seleccionadas permiten una vinculación estrecha con las asignaturas *Prehistoria General y Americana* e *Historia Americana II*. Articulación que es posible debido a la continuidad de las temáticas y a los criterios disciplinares y pedagógicos que comparten los docentes que integran las mismas. Cabe aclarar que el equipo de cátedra de *Historia Americana I* también integra los equipos de cátedra de las asignaturas *Prehistoria General y Americana*, donde se desarrollan los ejes temáticos que refieren a las sociedades prehispánicas, e *Historia Americana II*.
- El análisis de la conquista y conformación del orden colonial, con su posterior crisis, en los territorios iberoamericanos, requiere ser abordado en el marco de los procesos históricos que se desarrollaron en las metrópolis –España y Portugal–, desde el siglo XV

¹⁰⁹ El Programa de Historia Americana I vigente en el año académico 2019 se puede consultar en el apartado del Anexo, pp.107.

hasta principios del XIX. Al dictarse *Historia Americana I*, en forma simultánea a *Sociedades Medievales* e *Historia Argentina I*, en el segundo año de las carreras, gran parte del alumnado desconoce ciertas categorías de análisis y/o procesos que posibilitan contextualizar y comprender en su complejidad la dominación colonial de los territorios americanos.

Acercas de las exigencias para obtener la regularidad, los alumnos deben aprobar un examen parcial (o su correspondiente recuperatorio) y los trabajos prácticos acordados entre el equipo de cátedra y el grupo-clase. Quien no hubiera aprobado alguna de esas instancias, quedará en condición de alumno libre, por lo cual deberá rendir un examen escrito eliminatorio previamente al examen final. La aprobación de la materia se logra mediante las instancias enunciadas y el examen final. Para rendir *Historia Americana I* los estudiantes deben tener aprobada *Prehistoria General y Americana* debido a las correlatividades propuestas en los planes de estudio.

En cuanto a los estudiantes que cursaron la asignatura, es preciso señalar que poseen diferentes formaciones intelectuales y académicas. Además, las prácticas educativas y las formas de aprender se encontraron atravesadas por diferentes cuestiones a tener en cuenta, tales como la situación socioeconómica de la familia de los estudiantes, la diversidad de capital cultural que poseían, la disponibilidad de tiempo (responsabilidades familiares, laborales), la formación escolar previa y las concepciones pedagógicas que la sustentaron.

Respecto a saberes previos, como se mencionó, en la enseñanza del nivel secundario, la conquista y la colonización española de América constituyen ejes temáticos que se desarrollan en el marco de la asignatura Historia, dictada en 2º año de la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada y de la Escuela de Educación Técnica, en correlación a lo establecido en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* de Ciencias Sociales para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2012), por el Concejo Federal de Educación, y en el *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada* (2014), por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Es decir, los grupos-clase de *Historia Americana I* suelen estar conformados por ingresantes al sistema de enseñanza universitaria (quienes tras cursar *Prehistoria General y Americana* en el primer cuatrimestre del año académico, decidieron inscribirse a *Historia Americana I* en el segundo cuatrimestre), como así también por estudiantes del segundo año de las Carreras de Historia. En el primer caso, suelen ser estudiantes que optaron por el itinerario compuesto por las siguientes asignaturas:

Prehistoria General y Americana; Historia Americana I; Historia Americana II y Problemática Contemporánea de América Latina. Respecto a estudiantes del segundo año de las Carreras de Historia, como se mencionó previamente, el dictado de *Historia Americana I* en forma simultánea a *Sociedades Medievales*, y no a *Formación del Mundo Moderno I*, dificulta contextualizar y comprender en su complejidad las dominaciones española y portuguesa de los territorios americanos.

En el año académico 2019 figuraron en los reportes del *siu guaraní* 35 estudiantes del profesorado de Historia y 13 de la licenciatura en Historia para cursar *Historia Americana I*. Como 5 estudiantes aparecieron en los dos reportes, por realizar en forma simultánea ambas carreras, resultarían en total 43 estudiantes inscriptos.¹¹⁰

Según se mencionara anteriormente, para obtener la regularidad, los estudiantes debieron aprobar un examen parcial (o su correspondiente recuperatorio) y los trabajos prácticos [Ver Tabla 1].

AÑO ACADÉMICO 2019	ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE HISTORIA
INSCRIPTOS	43
APROBARON PARCIAL	15
NO APROBARON PARCIAL	9
APROBARON PARCIAL RECUPERATORIO	7
APROBARON TRABAJOS PRÁCTICOS	25
FINALIZARON CURSADO CON CONDICIÓN REGULAR	22
FINALIZARON CURSADO CON CONDICIÓN LIBRE	21

Tabla 1. *Elaboración propia sobre estudiantes de las carreras de Historia, inscriptos a Historia Americana I en 2019.*

En cuanto al desarrollo del taller, 26 estudiantes participaron activamente. Acerca de los cuales sólo se ha podido reconstruir parte de su trayectoria académica, en función del cursado de la asignatura *Historia Americana I*. Se observó que:

- 7 estudiantes eran ingresantes a las carreras de Historia, que cursaron la materia *Prehistoria General y Americana* en el primer cuatrimestre del año 2019. De los cuales,

¹¹⁰ Los reportes del *siu guaraní* se pueden consultar en el Anexo, pp.145-147.

sólo 3 comenzaron el cursado de *Historia Americana I* con *Prehistoria General y Americana* aprobada.

- 12 estudiantes cursaron *Prehistoria General y Americana* en el año 2018 y la aprobaron antes de iniciar el cursado de *Historia Americana I*.

- 1 estudiante cursó *Prehistoria General y Americana* en el año 2017 y la aprobó antes de iniciar el cursado de *Historia Americana I*.

- 6 alumnas/os cursaron por segunda vez *Historia Americana I*. De los cuales 1 estudiante había logrado la regularidad al cursarla en el año 2017, y los demás o no habían iniciado cursado o habían culminado con la condición de “libres por inasistencias”.

Situados en dicho contexto académico se diseñó el taller y se llevó a cabo la propuesta de investigación-acción.

CAPÍTULO 4

FOCALIZAR EL ANÁLISIS

En este capítulo se consideraron los contenidos seleccionados del Programa de la asignatura *Historia Americana I*, vigente en 2019, y las perspectivas teórico-metodológicas que posibilitaron su abordaje en el transcurso del taller. Además, se procuró identificar y analizar las nociones previas de las/os alumnas/os en torno a la problemática histórica elegida y a las fuentes históricas, a fin de visibilizar aquellas representaciones que pudieran influir en el aprendizaje y, por lo cual, debieran ser tenidas en cuenta al diseñar las propuestas de trabajos prácticos.

4.1- Una aproximación a los contenidos abordados en el taller

Como se señalara anteriormente, la presente investigación buscó indagar las dificultades que enfrentan estudiantes del Primer Ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia al analizar e interpretar fuentes históricas, algunas observadas intuitivamente en el devenir de la práctica docente y otras que se desconocían al iniciar la misma. Y, en particular, conocer cuáles son las competencias –específicas al trabajo con fuentes- que serían necesarias desarrollar o afianzar para fomentar la capacidad de comprensión del proceso de conquista de Hispanoamérica.

Para llevarla a cabo se diseñó un taller con estudiantes que cursaron la asignatura *Historia Americana I* en el año académico 2019, en el marco de una propuesta de investigación-acción. Metodología que, como se indicara previamente, permite integrar la investigación educativa y la docencia en una misma actividad (Elliot, 2000). A la vez, que posibilita conocer y comprender situaciones experimentadas como problemáticas por quienes interactúan en ellas, vale decir en nuestro caso, docente y estudiantes. A partir del diseño de un plan de investigación, caracterizado como flexible y no lineal (Gómez Gallardo, 2007; Suárez, 2002), se procuró acceder al dominio de las acciones y las prácticas, y el de las nociones y las representaciones. Como ya se planteó, el acceso no es neutro ni objetivo, sino en diálogo con conceptos y categorías de análisis que conforman el marco teórico propuesto.

El taller se llevó a cabo durante seis encuentros –dos horas aproximadas cada uno- en el segundo cuatrimestre del año 2019. Según los datos consignados en el

capítulo anterior, participaron activamente 26 estudiantes del Primer Ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia, con diferentes trayectorias académicas. En un primer momento se propuso la realización individual de un *cuestionario diagnóstico*, que permitiera identificar nociones previas acerca de las fuentes históricas como de cuestiones relevantes en torno a la problemática histórica seleccionada, para visibilizar aquellas representaciones que pudieran influir en el aprendizaje. Además se explicitó la forma en que se trabajaría en el aula, vale decir, la resolución de *trabajos prácticos* en forma grupal en el transcurso del taller, con la consiguiente instancia de *sondeo de opinión*, para completar individualmente. En cuanto a la conformación de los grupos, se solicitó mantener su composición a lo largo de los distintos encuentros.

El diseño del taller se centró en una selección de contenidos de la Unidad I del Programa vigente durante ese año académico, y teniendo en cuenta las perspectivas teórico-metodológicas que lo sustentaban. En este sentido, se recurrió a la noción didáctica de *recorte* como una forma de delimitar los procesos históricos a abordar y los planteos historiográficos a considerar, con el fin de profundizar la mirada, sin perder de vista la complejidad. Como expresó Isabelino Siede, “...el recorte alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad social, que puede seguir desarrollándose en varias direcciones. Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social”¹¹¹. Decisiones en estrecha relación a los interrogantes formulados, los objetivos perseguidos, el marco teórico-conceptual propuesto, y la metodología adoptada para llevar a cabo esta investigación.

En particular, el recorte didáctico buscó focalizar en aspectos de los procesos desencadenados a partir de la irrupción española en América; para lo cual, consideramos que el uso de la categoría *conquista* permite analizar la complejidad de lo acontecido. Esta categoría de análisis hace referencia a la dominación española lograda mediante enfrentamientos y posterior derrota de ejércitos indígenas, como a la fase de desestructuración/reestructuración de los mundos amerindios. En las aulas universitarias, la conquista española constituye una problemática que requiere tanto del abordaje de aspectos que condicionaron el proceso histórico, como el análisis

¹¹¹ Siede, Isabelino (2010): “Preguntas y problemas en la enseñanza de las ciencias sociales”. En Siede, I. (coord.), *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, pp.217.

historiográfico, vale decir, las distintas interpretaciones de los historiadores que abordaron esa realidad histórica.

El paradigma historiográfico de la conquista como una “relación de poder” que encontró respuestas complejas (Stern, 1992) posibilita profundizar el análisis de las “múltiples voces” indígenas y españolas que se evidencian en los documentos escritos y las expresiones pictográficas, configurando diversas miradas acerca de esa problemática histórica. Desde la perspectiva española, diferentes utopías motivaron a la Corona, los conquistadores, las huestes y los miembros de la Iglesia; sujetos individuales y colectivos interesados en adquirir riquezas, prestigio social y lograr la conversión cristiana de los pueblos nativos¹¹². Para alcanzar dichas utopías, las “herramientas” de la conquista –la *espada*, la *cruz* y el *hambre*–, en términos de Ruggero Romano (1978), interactuaron como un mecanismo de dominación¹¹³. Simbólicamente, la *espada* (que alude a las diferentes formas de ejercer la violencia), la *cruz* (que refiere al etnocentrismo europeo) y el *hambre* (como expresión de la transformación de los valores culturales nativos) constituyeron un conjunto de factores complementarios que favorecieron la desarticulación de todos los sistemas que regían a las sociedades indígenas. Respecto a las poblaciones nativas, el grado de complejidad de sus sociedades como los conflictos internos al momento de la irrupción europea influyeron en dichos procesos.

En este sentido, los trabajos prácticos incorporaron el abordaje de conceptos estructurantes de la disciplina histórica, los cuales forman parte del armazón del conocimiento histórico. Se situaron *temporalmente* entre los años 1519 y 1650 aproximadamente, y *espacialmente* en las áreas nucleares –Mesoamérica¹¹⁴ y los Andes centrales¹¹⁵–, con sociedades indígenas densamente pobladas y de alta complejidad social. Acerca de Mesoamérica, se seleccionaron testimonios que refieren a la región nahua; específicamente, a la conquista española del valle central del actual México, bajo

¹¹² Al respecto, Stern señaló que “...las tres utopías podrían estar en armonía recíproca desde un punto de vista ideal. La magia de riquezas sin parangón abriría las puertas de una lustrosa posición social en las tierras americanas, o al regresar a España, la riqueza recién adquirida y la preeminencia social se legitimarían a través del servicio prestado a la espectacular expansión del cristianismo con el auspicio de la corona española... En la práctica, sin embargo, la utopía resultó breve o evasiva para la mayoría de los conquistadores...”. Stern, 1992: pp.16.

¹¹³ Romano refería a un verso de Pablo Neruda: “...la espada, la cruz y el hambre iban diezmando la familia salvaje”. Romano, Ruggero (1978): *Los conquistadores*. Buenos Aires: Huemul, pp.20.

¹¹⁴ En Mesoamérica se diferenció culturalmente la región nahua, en el centro y sur de México, y la maya, en el sureste de México, Guatemala, Belice, parte de Honduras y El Salvador.

¹¹⁵ Término que convencionalmente se aplicó a los territorios dominados por los incas en vísperas de la irrupción europea, es decir, desde el sur de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, norte y centro de Chile y noroeste argentino.

la dominación de la “Triple Alianza”, conformada por las ciudades-estado de Tenochtitlán, Texcoco y Tlacopan. En el caso de los Andes centrales, se eligieron testimonios que refieren a la irrupción española en territorio bajo la dominación inca, lo que se conoció como *Tawantinsuyu* o el *mundo de los cuatro suyus*.

A través del análisis de las fuentes históricas se pueden reconocer los problemas estructurales y coyunturales que atravesaban tanto a la “Triple Alianza” como al *Tawantinsuyu*, y que incidieron en la forma en que se llevó a cabo la conquista española. Lo cual requiere considerar los diferentes *ritmos de tiempo* y *duraciones*, como el *tiempo largo* de los problemas estructurales y el *tiempo medio* de los coyunturales, el *tiempo corto* de los acontecimientos, en el marco de un *análisis sincrónico*, que haga posible establecer similitudes y/o diferencias entre dichas áreas. A la vez, explicar cómo se historizó la conquista en cada una de las áreas mencionadas, significa abordar otros factores intervinientes, como las utopías que movilizaron a los conquistadores, la presencia o ausencia de recursos de interés para la corona española y los particulares, que emprendieron las empresas conquistadoras.

En cuanto a la “Triple Alianza”, a principios del siglo XVI, no constituía una unidad política imperial (Carrasco, 1976), sino que se organizaba en torno a una “laxa hegemonía” sobre los pueblos dominados, que debían obediencia y tributos a las ciudades-estado capitales, sin que fueran integrados política ni culturalmente (Conrad y Demarest, 1988)¹¹⁶. La “Triple Alianza” enfrentaba diferentes problemas estructurales y coyunturales, como las limitaciones que implicaba esa disgregada dominación; las barreras para continuar la expansión (hacia el norte por la resistencia de los tarascos y hacia el sur por las ciudades-estado mayas); los espacios intermedios ocupados por etnias independientes (como los reinos de los tlaxcaltecas y los mixtecas), que cuestionaban y resistían esa coalición política¹¹⁷. En 1515, la intervención del *Huey Tlatoani* de Tenochtitlan –Moctezuma II- en la sucesión del *Huey Tlatoani* de Texcoco provocó la ruptura de la alianza política entre las tres ciudades-estado. Esta coyuntura

¹¹⁶ El término “Imperio azteca” surgió de las crónicas españoles; fue acuñado por los conquistadores que, en un primer momento, identificaron al *Huey Tlatoani* de Tenochtitlán como el “rey” más poderoso y preeminente sobre la alianza. Carrasco, Pedro (1976): “La sociedad mexicana antes de la conquista”. *Historia General de México*, Volumen I. México: El Colegio de México. Conrad, Geoffrey y Demarest, Arthur (1988): *Religión e imperio. Dinámica del expansionismo azteca e inca*. Madrid: Alianza.

¹¹⁷ Bajo esa lógica de resistencias y de alianzas políticas, luego se llevará a cabo la estrategia de “colaboración” con las tropas españolas, por ejemplo entre los señores de Tlaxcala y Hernán Cortés, que se puede observar en el “Lienzo de Tlaxcala”.

crítica se complejizó con la llegada de los españoles, quienes bajo el mando de Hernán Cortés conquistaron el área entre los años 1519 y 1521.¹¹⁸

Acerca del *Tawantinsuyu*, los incas establecieron distintas estrategias de dominación política en los Andes centrales, combinando una fuerte centralización con un gobierno indirecto sobre las etnias sometidas, manteniendo en el poder a ciertos jefes comunales (*curacas*) y estrechando con ellos alianzas¹¹⁹. En vísperas de la conquista española, problemas estructurales y coyunturales provocaban tensiones en el *Tawantinsuyu*, como las generadas al interior del estrato dominante, debido a los conflictos de intereses entre el *Sapa Inca* y las *panacas* (es decir, los linajes reales que administraban las posesiones de los gobernantes fallecidos). Además, la expansión territorial enfrentaba dificultades, por un lado, vinculadas a los problemas para lograr la extensión hacia el área de las laderas orientales de los Andes, y por otro, relacionada a la organización de recursos y energía humana, requeridos tanto para las guerras como para las negociaciones con las etnias dominadas¹²⁰. En las primeras décadas del siglo XVI, el *Tawantinsuyu* se vio inmerso en conflictos surgidos por la sucesión del *Sapa Inca* Huayna Capac (principalmente, entre sus hijos Huáscar y Atahualpa) y las expediciones españolas en la costa del Pacífico, en América del Sur.¹²¹

Las derrotas político-militares de la “Triple Alianza” como de la dominación incaica, no sólo significaron el sometimiento de las sociedades nativas, sino también el inicio de un conjunto de transformaciones impuestas por los conquistadores y las autoridades españolas. En este sentido, resulta importante el análisis de las *rupturas* y las *continuidades* respecto a la época prehispánica. El impacto de la conquista sobre las sociedades aborígenes contempla el abordaje de cuestiones referentes tanto a la catástrofe demográfica –por la violencia en todas sus formas y las epidemias-, a la

¹¹⁸ Diversas producciones historiográficas señalaron que el avance de las tropas lideradas por Hernán Cortés se vieron favorecidas no sólo por las alianzas con pueblos indígenas que cuestionaban la dominación de la “Triple Alianza”, sino también por la colaboración de intérpretes nativos y las creencias del regreso del dios Quetzalcóatl, factores que intervinieron en un primer momento de la irrupción española.

¹¹⁹ Las perspectivas de análisis más recientes sobre la organización política incaica cuestionaron la imagen del “Imperio inca”, plantearon una dominación que debió imponerse a grupos sociales muy diferentes entre sí, que fueron sometidos con distintos grados de consentimiento y violencia. En cambio, la caracterización de un “Imperio inca” fue producto de la interpretación directa de las fuentes históricas, es decir, de las crónicas españolas que identificaron al *Sapa Inca* con el emperador romano, y marcaron una fuerte centralización política.

¹²⁰ Recursos y hombres para extender el dominio a través de campañas militares, reforzar el control efectivo de las regiones más alejadas, sofocar los levantamientos de pueblos descontentos y asegurar las alianzas con señores étnicos.

¹²¹ Expediciones que partieron desde Panamá en 1531, bajo el mando de Francisco Pizarro y Diego de Almagro.

destrucción de las estructuras estatales nativas y la consiguiente creación de instituciones del gobierno español, al reacomodamiento económico-social que sentó las bases de la economía colonial, a los inicios de una nueva estratificación social, al derrumbe de las religiones indígenas y la imposición del cristianismo, como a la lucha cultural por definir el sentido de la conquista. Procesos que actuaron simultáneamente sobre la población indígena, y de los cuales se abordaron ciertos aspectos en los trabajos prácticos desarrollados en el marco del taller.

En el contexto de la desintegración de la “Triple Alianza” y del *Tawantinsuyu*, la Corona buscó limitar el poder de los conquistadores, crear nuevos cargos de gobierno y legislar para un control efectivo de las poblaciones nativas¹²². Tanto en la metrópoli como en los territorios conquistados se crearon instituciones y autoridades para la administración colonial. En Hispanoamérica, se organizaron unidades político-administrativas, vale decir, los Virreinos de Nueva España (1535) y del Perú (1543). A nivel local, las comunidades indígenas –los *calpulli* en la región mesoamericana nahua y los *ayllus* en los Andes centrales- también sufrieron cambios en su lógica interna y funcionamiento por el impacto político de la conquista. Los señores étnicos – los *calpullec* o jefes de los *calpulli* y los *curacas* o jefes de los *ayllus*- adquirieron un nuevo rol bajo la dominación española, como nexos entre las autoridades coloniales y las comunidades indígenas. En este sentido, las fuentes históricas posibilitan conocer las nuevas funciones políticas y los límites a su accionar, así como inferir conflictos suscitados, tanto desde la mirada de los españoles como de los indígenas.

Además, hay que considerar que la estructura social en la “Triple Alianza” como en el *Tawantinsuyu* se correspondía con una sociedad estratificada, dividida en grupos sociales con diferentes status. La conquista española impactó suprimiendo los privilegios de los señores étnicos y el clero nativo, aunque en algunos casos conservaron ciertas prerrogativas. Tempranamente comenzó una nueva estratificación organizadora de las relaciones sociales, atravesada por la jerarquización de los “blancos”, la introducción de “esclavos negros”, el progresivo proceso de mestización. La sociedad colonial se fue conformando como una construcción jurídica e ideológica, en la que múltiples variables –raza/etnia, poder económico, género- interactuaron para determinar el lugar de cada sujeto en la estructura social. Con respecto a las mujeres, el abordaje de esas variables posibilita complejizar el análisis de su accionar y modo de

¹²² Tras largos debates se consideró a los indígenas como vasallos libres de la Corona, condición jurídica que conllevó determinadas obligaciones, como la de tributar.

pensar, no sólo atendiendo a las formas de conducta colectiva, sino también a las costumbres y los valores del grupo étnico y social con el cual se identificaban. Para el período histórico abordado, los escasos testimonios de mujeres cobran relevancia en función de “visibilizar” sus voces y diversificar la mirada acerca del nuevo orden social que se estaba construyendo.¹²³

Otro aspecto del impacto de la conquista sobre las poblaciones indígenas fue el derrumbe de las religiones indígenas y de la forma de concebir el mundo, que constituían el marco donde hallaban sentido las instituciones políticas mexicas e incas¹²⁴. Ante la persecución de antiguos cultos y mitos ancestrales, las poblaciones nativas emprendieron diferentes estrategias, por vías clandestinas o por los intersticios que dejaba la dominación, para intentar recuperar creencias y comportamientos (el ocultamiento de los *códices*, la continuación de rituales al interior de los hogares) o readaptarlos de acuerdo a los nuevos valores cristianos (como el sincretismo religioso). Frente a la persistencia de elementos de las religiones indígenas, los gobernantes y las autoridades eclesiásticas organizaron “campañas” militares y celebraron juicios contra lo que denominaban “idolatrías”. Diferentes fuentes históricas permiten reconstruir rasgos de los procesos mencionados.

Y, en cuanto al impacto cultural, resultó central abordar la desintegración de las tramas de sentido constituidas por los pueblos nativos, a la vez que lucha cultural por definir el *sentido* de la conquista, por interpretar los valores y el orden social que se intentaba imponer (Stern, 1992). En el contexto de dominación colonial, la *aculturación* –los fenómenos resultantes de la interacción de diferentes culturas- constituyó un proceso de carácter irreversible para volver a un estado “puro” y atravesado por la violencia, en tanto la incorporación forzada de ciertos elementos de la cultura del pueblo dominador, pero que no neutralizó las acciones de resistencia y/o adaptación de los indígenas.

¹²³ En cuanto a la variable género, Isabel Morant señaló que “...*la Historia del género amplía las perspectivas de la Historia al establecer, a partir del interés por las mujeres, una serie de preguntas que antes habían sido omitidas sobre las relaciones entre los grupos humanos. Las mujeres, pensadas como género, permiten también, por ejemplo, pensar a los hombres como grupo cultural y social, del mismo modo que las mujeres pueden ser analizadas en su diferencia o en la relación que mantienen con otros grupos de edad o condición social*”. Morant, Isabel (1999): “Mujeres e Historia. O sobre las formas de la escritura y de la enseñanza de la Historia”. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, N° 2. Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL, pp.16.

¹²⁴ Derrumbe de las religiones tradicionales a través de acciones como la quema de *códices* en el área mesoamericana, la persecución del clero nativo, la destrucción de templos (y la construcción de lugares sagrados al culto cristiano en sus ruinas).

Frente a un estado de anomia¹²⁵ que provocó la conquista, Serge Gruzinski (2007) consideró que la voluntad de saber y de descubrir, es la misma que impulsó a los indígenas a reconstituir o, mejor dicho, a constituir, nuevas relaciones con los seres y las cosas, llenando así de manera progresiva lo vacíos dejados por la conquista española. La noción de *red desgarrada* o *red de agujeros* posibilita analizar los intentos por reconstituir una percepción del mundo, que la conquista –y el proceso de *occidentalización* que le sigue- ponen en tela de juicio, ya que, en palabras de Gruzinski, “...es comprensible que algunos indios hayan experimentado la sensación de una pérdida de coherencia, de un menoscabo de sentido, por ya no ser su patrimonio ancestral, si hemos de creerles, sino una ‘red de agujeros’ ...”.¹²⁶

Los resultados del proceso de aculturación fueron variables (asimilación, fusión, dualidad cultural) y dinámicos¹²⁷. También, las respuestas indígenas fueron múltiples, por lo cual su análisis debe considerar que las estrategias difieren en el tiempo y en el espacio, eran opciones condicionadas por el contexto de dominación, y sus interpretaciones varían según el marco teórico de los investigadores. En este sentido, la resistencia adoptó diferentes formas: desde las rebeliones armadas y los movimientos milenaristas hasta las estrategias más individuales como fugas, pleitos, etc.

Como se señalara anteriormente, el planteo por separado de los diferentes aspectos sólo responde a fines analíticos, la complejidad del impacto de la conquista española requiere una explicación integral. En el desarrollo del taller se abordaron cuestiones inherentes tanto a las modalidades que adquirió la conquista en las distintas regiones, como al impacto de la misma en las poblaciones nativas.

Al momento de elaborar los trabajos prácticos se consideró necesario recurrir a distintos tipos de fuentes históricas, que remitieran a “múltiples miradas”. Al igual que las producciones historiográficas, los testimonios precisan ser analizados en el contexto histórico en el que surgieron. Se entiende que el conocimiento acerca de las condiciones de producción forma parte de la formación de un estudiante de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia. Por ello, se procuró que las/os estudiantes

¹²⁵ Estado entendido como un proceso de pérdida de significados, que desorientó y angustió al pueblo sojuzgado. Bartolomé, Miguel (1988): *La dinámica de los mayas de Yucatán*. México: Instituto nacional indigenista, pp.190.

¹²⁶ Gruzinski, Serge (2007): *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. México: FCE, pp.24.

¹²⁷ Por ejemplo, pueden considerarse fenómenos de aculturación la utilización de la escritura alfabética, la reinterpretación de los santos cristianos en *huacas* sagradas –parte del panteón indígena-, la práctica de litigar en la justicia colonial.

puedan situarlos temporal y espacialmente, identificar las circunstancias en que se originaron e inferir las intencionalidades de los sujetos históricos que las elaboraron, en una búsqueda por conocer determinadas maneras de pensar y de actuar, y lograr así una interpretación no literal, sino crítica de los mismos.

Acerca de la visión de los conquistadores, Ana María Lorandi y Mercedes Del Río (1992) advirtieron sobre la mirada etnocéntrica, en testimonios que tienden a negar la alteridad respecto a los nativos. Por ejemplo, las crónicas españolas se caracterizan por ofrecer “...una visión eurocéntrica del Nuevo Mundo. Este etnocentrismo está teñido de valorizaciones que resultan desfavorables para la población indígena, a veces encubierto con un cierto paternalismo. Todo ello no impide que reconozcan las diferencias entre los distintos tipos de sociedades con las cuales entran en relación, ni se asombren ante algunos logros tecnológicos como los sistemas de riego, la monumentabilidad de los edificios o la belleza del arte...”¹²⁸. A lo cual, se suma la dificultad de decodificación de pautas culturales de la “otredad”, en la se entrecruzan intereses, prejuicios, ambiciones, y resulta problemático separar lo real de lo imaginario. En este sentido, señaló Raúl Mandrini, “...ese mundo variado y contradictorio provocó reacciones disímiles: de la contemplación y el asombro inicial se pasó, unas veces, a la admiración y el encandilamiento ingenuos; otras, a la indignada protesta, la condena y la repulsión ante costumbres extrañas, algunas aberrantes para la perspectiva cristiana. Ambas reacciones tuvieron lugar ante un mundo al que no había posibilidad ni intención de comprender”.¹²⁹

Respecto a la percepción de los nativos, las mayores dificultades se vinculan a la escasez de testimonios indígenas conservados, como a la complejidad que conlleva identificar las voces de los “dominados”. En las fuentes históricas seleccionadas, sus voces se expresaron en forma anónima -en el “manuscrito de Tlatelolco”-, bajo la mirada vigilante de las autoridades españolas -en las pinturas del “Lienzo de Tlaxcala”-, mediadas por las voces de los funcionarios -en el expediente del juicio al curaca Jerónimo de Auquiniuin-, en los intersticios de fórmulas jurídicas -como las voces de las mujeres indígenas que testaron-. En el caso de la obra de Felipe Guamán Poma de Ayala, descendiente de los señores de Allanca Huánuco y partícipe en las “campañas de extirpación de las idolatrías” que dirigió Cristóbal de Albornoz, se entremezclaron

¹²⁸ Lorandi, Ana María y Del Río, Mercedes (1992): *La etnohistoria. Etnogénesis y transformaciones andinas*. Buenos Aires: CEAL, pp.42.

¹²⁹ Mandrini, Raúl (2013): *América aborigen. De los primeros pobladores a la invasión europea*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, pp.18.

prácticas culturales del mundo andino con códigos de comportamiento español, términos quechuas con expresiones en castellano, la concepción indígena del mundo con los preceptos cristianos, en el marco del proceso de aculturación.

4.2- Las nociones previas de las/os alumnas/os en torno a la problemática histórica seleccionada y a las fuentes históricas

En el primer encuentro del taller se propuso la realización individual y anónima de un *cuestionario diagnóstico*¹³⁰, para tener acceso a información acerca de los procesos de aprendizaje de las/os estudiantes y cuestiones relevantes en torno a la problemática histórica en el recorte temático seleccionado, a fin de visibilizar aquellas representaciones que pudieran influir en el aprendizaje. Como se precisara anteriormente, 26 estudiantes del Primer ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia asistieron a los encuentros, de los cuales la mitad indicó cursar la carrera de Profesorado de Historia, dos alumnos mencionaron la Licenciatura en Historia, y el resto del estudiantado señaló que cursaba ambas carreras. En cuanto a las materias específicas de las carreras de Historia, a partir de esta técnica de recolección de información se observó que la mayoría de las/os estudiantes había cursado las materias *Prehistoria General y Americana* e *Historia Social*, siendo menor el número que consignó otras asignaturas, como *Sociedades del Cercano Oriente*, *Sociedades Mediterráneas*, *Teoría de la Historia*. En cambio, respecto a las materias específicas aprobadas, la mayoría del estudiantado registró *Prehistoria General y Americana*, y sólo siete estudiantes mencionaron alguna de las otras asignaturas.

En este contexto académico de inicios de las carreras de Historia, resultó importante conocer aspectos de cómo aprenden las/os estudiantes, al considerarlos sujetos partícipes activos en la adquisición, elaboración y expresión del saber. En particular, los interrogantes formulados buscaron indagar qué formas de estudio privilegiaban, así como las dificultades que enfrentaban en el proceso de aprender. Respecto a la primera cuestión señalada, la mayoría de las/os estudiantes indicó que la realización de resúmenes y la elaboración de cuadros sinópticos les posibilitaba aprender mejor. Luego, mencionaron otras estrategias, como “estar al día con las lecturas”, la toma de apuntes en clases, la construcción de líneas de tiempo y glosarios,

¹³⁰ Las pautas del cuestionario diagnóstico se pueden consultar en el Anexo, pp.117.

sin que una destaque por sobre las otras. Un estudiante precisó el “estudio en grupo”, siendo la única referencia a una estrategia de aprendizaje colaborativo (Cuestionario Diagnóstico, en adelante CD, número atribuido al estudiante 20).

En cuanto a las dificultades de aprendizaje que los estudiantes observaron en el desarrollo de los inicios de las carreras de Historia, la mayoría no registró un obstáculo en particular. Al contrario, enumeraron dificultades que remiten a diferentes motivos, como falta de tiempo para dedicar al estudio (en general, atribuida a cuestiones de trabajo), carencia de conocimientos previos generales, falta de concentración y tiempo para las lecturas, problemas para lograr una lectura comprensiva (estudiantes expresaron dificultades para discernir “qué de lo que leo y estudio es relevante de lo que no”, “me enfoco demasiado en conceptos básicos y luego no puedo articularlos”, “me cuestan comprender algunos autores”), extensa bibliografía para un cursado cuatrimestral.

En relación a las evaluaciones parciales y/o finales, la falta de tiempo dedicado al estudio también apareció como un inconveniente para varios estudiantes. Otros obstáculos señalados fueron la incompreensión de las consignas, las lecturas y los resúmenes insuficientes, la mala interpretación de los planteos de los autores, los nervios en los exámenes orales. Y, respecto a la bibliografía indicada por docentes, un gran número de alumnas/os precisaron no observar dificultades, aunque en las preguntas anteriores habían consignado problemas concernientes a la lectura comprensiva. Acerca de los estudiantes que sí reconocieron dificultades, mencionaron gran cantidad de textos para leer durante el cursado, textos “difíciles de entender”, “autores con una forma de escritura muy densa”, planteos teóricos divergentes (por ejemplo, “cuando autores diferentes atribuyen significados diferentes”).

En el cuestionario diagnóstico también se solicitó a las/os estudiantes completar la frase “la Historia posibilita...”, interrogante vinculado al *para qué* estudiar esta disciplina, y el cual carece de una respuesta unívoca¹³¹. En este sentido, aunque existen múltiples formas de responderlo, las mismas no debieran dejar de considerar que la Historia se halla en permanente construcción, por las interpretaciones que los historiadores hacen de los hechos del pasado, y lo cual requiere rigurosidad científica. La mayoría de las/os estudiantes señalaron que la Historia permite conocer el pasado para entender el presente (“comprender cómo llegamos las distintas sociedades al actual

¹³¹ Desde una perspectiva historiográfica, Marc Bloch plantea que el problema acerca de “*para qué sirve la historia*” remite al de la legitimidad de la historia. Bloch, Marc (1982): *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: FCE, pp.9.

presente”, “conocer el por qué de la actualidad”); en algunos casos, incluyeron consideraciones acerca del futuro (“nos ayuda a mejorar en distintos ámbitos”, “conocer el pasado antiguo y reciente... pararnos frente al futuro”). Otros estudiantes se limitaron al tiempo pasado (“conocer hechos del pasado”, “el acceso y conocimiento sobre los eventos del pasado como también los sucesos que dejaron marcas en las sociedades”, “el entendimiento correcto del pasado”). Expresiones en las que prevalece la cuestión de la temporalidad.

En algunas respuestas se han considerado las interpretaciones historiográficas acerca de lo acontecido (“conocer diferentes perspectivas y analizar diversos puntos de vista sobre los procesos y hechos históricos”, “la mirada de diferentes autores abocados a un tema específico”), lo cual implica reconocer que los historiadores plantean líneas argumentativas en el contexto de paradigmas académicos, que reflejan diferentes visiones sobre los procesos históricos. A su vez, un estudiante planteó que la disciplina histórica permite una mirada crítica, vale decir, que posibilita “cuestionar, rever, lo impuesto, lo establecido, y desconocido” (CD-9).

Respecto a la conquista de Hispanoamérica, particularmente interesó indagar qué nociones, estereotipos, interpretaciones conocían acerca de dicho proceso histórico, que podían contribuir o dificultar el aprendizaje. En cuanto a la ubicación temporal, se advirtió una imprecisión conceptual generalizada. Sólo cinco estudiantes situaron la “conquista española” desde fines del siglo XV y a lo largo del siglo XVI, sin otra certeza. En la mayoría de las respuestas se evidenció dificultades para precisar su finalización (se consignó desde el siglo XVII hasta el siglo XX), y en menor medida su inicio (algunos estudiantes registraron el siglo XIV). En un caso se indicó el año 1492, confundiendo el proceso histórico con un determinado acontecimiento.

Acerca del interrogante sobre los sujetos que participaron y/o intervinieron en la conquista de América, las respuestas fueron disímiles. En relación a quiénes la impulsaron y llevaron a cabo, se tuvieron en cuenta diferentes criterios para enunciarlos, como la pertenencia a sectores de la sociedad española (“señores nobles”, “nobleza”, “burgueses”), las actividades realizadas (“conquistadores”, “marineros”, “tripulantes”, “soldados”, “misioneros”), el accionar de sujetos individuales (“Cristóbal Colón”, “Hernán Cortés”) e instituciones (“Corona española”, “Iglesia católica”). Si bien todos los sectores de la sociedad española (excepto la alta nobleza) participaron en la conquista, sólo se indicó a nobles y burgueses, sin identificar al resto de los grupos sociales, salvo por las actividades desempeñadas. En cuanto a quiénes fueron

conquistados, se los registró como sujetos colectivos (“pueblos nativos”, “pueblos prehispánicos”, “‘indios’ americanos”, “comunidades originarias”), sin distinguir identidades culturales ni sectores que conformaban las sociedades indígenas. Asimismo, dos estudiantes señalaron a los esclavos africanos.

Además, se observó en varias respuestas la mención de “países europeos” o su enumeración. Lo cual también conllevó a una confusión respecto al recorte espacial, ya que esta serie de preguntas referían a la conquista de “Hispanoamérica”, vale decir, a los territorios conquistados y colonizados por España. Fueron anotados Portugal, Inglaterra, Francia, Holanda.

Respecto a cómo abordar la conquista española, se consignaron expresiones – encuentro entre pueblos”, “sometimiento de los pueblos nativos”, “dominación de comunidades indígenas”, “contacto entre diferentes culturas”- para que seleccionaran aquella/s que consideraran pertinentes, y que referían a diferentes perspectivas del análisis historiográfico. La mayoría de las/os estudiantes optaron por “dominación de comunidades indígenas” y “contacto entre diferentes culturas”, siguiéndole la expresión “sometimiento de los pueblos nativos”. Resulta interesante que gran parte del estudiantado privilegió expresiones que aludían al uso de la violencia como elemento inherente a este proceso histórico, registrándose sólo cinco respuestas en las que se señaló “encuentro entre pueblos”, que remite a una convergencia de culturas y evade las luchas por la imposición de una de ellas, como a las relaciones de poder asimétricas que se establecieron.

Otro de los interrogantes interpelaba acerca de las “múltiples voces” de la conquista. En la mayoría de las respuestas se atendió a los sujetos históricos, es decir, a quienes impulsaron la conquista como a quienes fueron sometidos, aunque apelando a diferentes términos (“conquistadores y nativos”, “europeos y nativos americanos”, “opresores y oprimidos”, “vencedores y vencidos”, “españoles, indígenas y esclavos”). Al respecto, se constató que estudiantes que, en una consigna previa, habían mencionado únicamente a españoles como sujetos partícipes de la conquista, ampliaron la mirada acerca de la misma al considerar que las voces referían a españoles como indígenas. Otros estudiantes precisaron que las “múltiples voces” referían a las diferentes interpretaciones del proceso histórico (“poner en crisis la concepción centroeuropea”, “diversas versiones e interpretaciones”, “posturas que difieren”). Un estudiante indicó que eran las “voces que están en contra de dicha conquista” (CD-16).

En cuanto a las fuentes históricas, se preguntó a las/os alumnas/os por qué creían que debíamos utilizarlas en *Historia Americana I*, buscando indagar no sólo los motivos de su uso sino también qué nociones de fuentes históricas subyacían en las respuestas. A cerca de la primera cuestión, en general, se planteó que su análisis posibilitaba conocer aspectos referentes al proceso histórico estudiado, como los hechos ocurridos y su contexto (“saber cómo ocurrieron los hechos”, “comprender mejor el contexto en el cual se llevó a cabo”), las percepciones de los sujetos que aportaron testimonios de la época (“conocer las primeras voces sobre la conquista”, “cómo interpretaron lo que vieron y vivieron”, “conocer ‘múltiples voces’...”). Algunos estudiantes señalaron que permitían “entender conceptos” y “validar información”.

En relación a las nociones de fuentes históricas subyacentes, se observó que varios estudiantes hicieron hincapié en la veracidad de lo relatado (“documentos originales que no han sufrido manipulaciones”, “documentos auténticos”) sin tener en cuenta la necesidad de confrontar las visiones que surgen de los testimonios, atendiendo al contexto histórico y los intereses que motivaron su producción. Además, en algunos casos se confundió la rigurosidad científica que requiere el trabajo del historiador con una pretendida objetividad, que garantizaría el relato de los acontecimientos que realmente pasaron y que se vincula con el estereotipo del hecho histórico como algo dado. En este sentido, se mencionó que las fuentes históricas posibilitaban “un estudio objetivo”, “una versión acertada de la historia o pasado, tal cual ocurrió”, “para asegurarse de estar estudiando lo verdaderamente acaecido en tal momento y lugar”, sin considerar que en su abordaje intervienen ideologías, intereses, juicios y valores de los investigadores, así como las subjetividades de quienes dieron testimonio. Al examinar las anteriores respuestas de dichos estudiantes, difieren estos supuestos con lo planteado acerca de las “múltiples voces” de la conquista, en las que reconocían la diversidad de miradas de los sujetos históricos.

Para finalizar, se les consultó qué ejemplos conocían de fuentes históricas que refirieran a la conquista de América. La mayoría de los estudiantes no respondió. Entre quienes sí lo hicieron, se mencionaron crónicas, restos arqueológicos, cartas, leyes, mapas, sin precisar procedencia de tales testimonios. Como excepciones, se observaron en cuatro respuestas que se individualizaron las crónicas de Huamán Poma de Ayala y los escritos de Bartolomé de las Casas. Así, también se mencionaron “documentos jesuitas”, reconociendo a una de las órdenes religiosas partícipes de la conquista española.

Esta primera aproximación a las formas de aprender como a los conocimientos históricos específicos que poseían las/os estudiantes, evidenciaron dificultades para lograr una lectura comprensiva, expresadas de diferentes maneras. Además, se observaron imprecisiones conceptuales en torno a la ubicación témporo-espacial de la conquista española, como la omisión de sujetos partícipes en dicho proceso. Y, en cuanto a las fuentes históricas, permitió visibilizar nociones erróneas (como la pretendida objetividad de los testimonios) o propias del desconocimiento sobre las mismas.

CAPÍTULO 5

REFLEXIONAR EN LA ACCIÓN: LAS VUELTAS DEL ESPIRAL

El análisis crítico del cuestionario diagnóstico posibilitó tener en cuenta en el diseño de las propuestas de trabajos prácticos algunas cuestiones señaladas previamente. A la vez, se consideró material bibliográfico del Programa de la materia, que se iba abordando en las clases teórico-prácticas. El planteo de trabajos, para resolver en forma grupal en los diferentes encuentros, facilitó la recolección de información y constituyó un recurso para la circulación de saberes, el fomento de intercambios y el aprendizaje colaborativo. Además, la “mirada atenta” de la docente y las “voces” de las/os estudiantes, a través del análisis de los sondeos de opinión que se realizaron en forma individual al finalizar cada trabajo práctico, interactuaron en la planificación y rediseño de las propuestas.

5.1- Primera redefinición en el abordaje del recorte temático con fuentes históricas: *Reconociendo voces en pugna*

Como primer trabajo práctico, y atendiendo a las imprecisiones conceptuales en torno a la ubicación témporo-espacial que se evidenciaron en el cuestionario diagnóstico, se buscó que las/os estudiantes analizaran testimonios para identificar problemas coyunturales, que atravesaban tanto a la “Triple Alianza” como al *Tawantinsuyu*, y distinguir aquellos acontecimientos que incidieron en la forma en que se llevó a cabo la conquista española en la región mesoamericana y en la andina¹³². Lo cual requirió trabajar las nociones de proceso histórico, conflicto social, espacio y tiempo histórico, al tener que considerar hechos históricos, ubicación espacial, recorte temporal, diferentes ritmos de tiempo y duraciones.

Además, frente la omisión de sujetos partícipes de la conquista española, que se observó en el cuestionario diagnóstico, se procuró complejizar el abordaje al proponer el análisis de documentos de distintos sujetos, con disímiles intencionalidades, y en los que se aludía a diferentes formas de accionar frente a lo que acontecía. De tal forma, que las/os estudiantes no sólo debieron reconocer algunas de las “múltiples voces” de

¹³² Las actividades, los mapas y las fuentes históricas seleccionadas para el Trabajo Práctico N° 1 se pueden consultar en el Anexo, pp.119-124. Los interrogantes del sondeo de opinión en pp.140.

quienes vivieron en tiempos de la conquista, sino también inferir las representaciones acerca de los “otros” que intervinieron en dicho proceso.

Respecto a las fuentes históricas seleccionadas para el área mesoamericana, en este trabajo se propuso el análisis de fragmentos de la segunda carta que Hernán Cortés le escribió al emperador Carlos V en 1520, y que integrara el corpus documental *Cartas de Relación de la Conquista de México*¹³³. Entre los cronistas españoles, se puede diferenciar a quienes habían viajado a América y relataban vivencias personales e información recabada en las zonas conquistadas, de quienes redactaron sus obras reuniendo datos de escritos y noticias que circulaban en Europa, sin haber estado en territorios americanos. En el caso de Hernán Cortés, a principios del siglo XVI, fue partícipe de expediciones dirigidas por el entonces gobernador de la isla de Cuba – Diego de Velázquez-, luego estuvo al mando de aquellas expediciones que conquistaron el territorio dominado por la “Triple Alianza”, hasta ser nombrado Gobernador y Capitán General de la Nueva España. Crónica soldadesca en la que combinó el relato de su accionar –que lo expuso como “*la verdad de todo lo sucedido en estas partes*”- con descripciones de las características geográficas del área y diferentes aspectos de la organización de las sociedades nativas.

Frente a la mirada del conquistador, y asimismo acerca de la región mesoamericana, se eligieron fragmentos del *Manuscrito anónimo de Tlatelolco*, en los que se relataban sucesos que llevaron a la derrota de esa ciudad-estado, a la vez que se consignaban sentimientos de los autores del escrito, como angustia, tristeza, desolación.¹³⁴ Esta fuente constituye uno de los escasos documentos de procedencia nativa redactada en los primeros años de la invasión española, en la que no sólo se narraron hechos acaecidos durante la conquista, sino también conflictos preexistentes entre los pueblos que habitaban el valle central de México.

En cuanto a la región andina, se seleccionaron fragmentos de la obra *Nueva crónica y buen gobierno* de Felipe Guamán Poma de Ayala, descendiente de los señores

¹³³ Una copia manuscrita de la segunda carta se conserva en la Biblioteca Nacional de Austria (*Codex Vindobonensis* S. N. 1600), fechada el 30 de octubre de 1520 en Segura de la Frontera (Tepeaca). En el documento, Cortés relató el camino hacia Tenochtitlán y su encuentro con el *Huey tlatoani* Moctezuma, los enfrentamientos con los mexicas y las alianzas con pueblos indígenas colaboradores, a fin de demostrar los servicios prestados a la Corona. Finalizó proponiendo llamar a esas tierras con el nombre de “Nueva España del mar Océano”. Fuente éditada, fragmentos extraídos de: Cortés, Hernán (1985): *Cartas de la conquista de México*. Madrid: SARPE, pp. 39-40, pp.43-45, pp.94-95.

¹³⁴ Testimonio redactado en lengua náhuatl por autores anónimos de la ciudad-estado de Tlatelolco, fechado hacia 1528, que integra el fondo mexicano de la Biblioteca Nacional de Francia. Fuente éditada, fragmentos extraídos de: Portilla, Miguel León (1974): *El reverso de la conquista*. México: Ed. Joaquín Mortiz, pp.52-53.

de Allanca Huánuco, que fue escrita en castellano, con frases en quechua, y contiene un gran número de representaciones visuales.¹³⁵ En los citados fragmentos se narraron las disputas entre los hijos -Huáscar y Atahualpa- del *Sapa Inca* fallecido y los enfrentamientos con los españoles. Testimonio que buscó aportar la mirada de un cronista indígena que manejaba los códigos culturales tanto de nativos como de españoles, y que escribió la obra como una extensa carta al rey Felipe III, a fin de informarle diferentes aspectos del mundo andino, como de aconsejarlo sobre el mejor modo de gobernar estas tierras.

En la modalidad de taller se llevó a cabo la resolución del primer trabajo por los diferentes grupos, tras el abordaje teórico-conceptual acerca de la conquista española que se iba desarrollando en las clases teórico-prácticas. A cada grupo se les entregó las consignas, los mapas y las fuentes históricas en versión papel (previamente se habían enviado los documentos por mail, para un primera aproximación y lectura). Las actividades propuestas tendieron a ejercitar las habilidades de situar (temporal y espacialmente), identificar (hechos históricos y problemas coyunturales), inferir (intencionalidades de los sujetos que brindaron testimonio y sus representaciones del “otro”), explicar (diferentes ritmos de tiempo en que se llevó a cabo la conquista).

En cuanto a la ubicación temporal, las/os estudiantes consignaron años registrados en los documentos o en la cita acerca de la procedencia de los mismos, a la vez que los situaron en períodos que denominaron como “etapa de conquista de las áreas nucleares”, “fase de la conquista luego de las exploraciones”, “primeras décadas del siglo XVI”.¹³⁶ Acerca del testimonio escrito por Felipe Guamán Poma de Ayala, los integrantes de un grupo expresaron que “la fuente es realizada posterior al hecho (1615)”, diferenciando el tiempo en que transcurrieron los hechos relatados, de aquél en que el autor los dio a conocer (Trabajo Práctico, en adelante TP, 1, Grupo3); distinción que sólo se observó en este caso. En tanto la ubicación espacial, las/os alumnas/os situaron los testimonios en las “áreas nucleares” de Mesoamérica y los Andes Centrales. Y, en general, emplearon el término “imperio inca” para ubicar los hechos referidos por Felipe Guamán Poma de Ayala. Solamente uno de los grupos recurrió a una categoría etno-histórica al señalar “los Andes centrales, Tahuantinsuyu” (TP1, Grupo3).

¹³⁵ Documento fechado en 1615, que se conserva en la Biblioteca Nacional de Dinamarca. Fuente éditada, fragmentos extraídos de: Portilla, Miguel León (1974): *El reverso de la conquista*. México: Ed. Joaquín Mortiz, pp.139-146.

¹³⁶ Al realizar esta actividad, estudiantes del Grupo 3 interrogaron a la docente acerca del “período colonial temprano” y la “etapa de madurez del orden colonial” para situar el Manuscrito anónimo de Tlatelolco.

Respecto a identificar los principales hechos históricos relatados, en el transcurso de la actividad, varios estudiantes expresaron que se les dificultaba reconocerlos. Las respuestas evidenciaron una lectura atenta de los documentos, aunque se observaron algunas omisiones y precisiones conceptuales. En cuanto a la carta escrita por Hernán Cortés y el Manuscrito anónimo de Tlatelolco, la mayoría de los estudiantes mencionó el avance de las tropas españolas, los encuentros con señores étnicos y la búsqueda de alianzas para enfrentar a los mexicas, los enfrentamientos bélicos entre españoles e indígenas. En general, no se reconocieron los conflictos entre españoles que refirió Cortés, vale decir, su enfrentamiento con el gobernador Diego de Velázquez y el intento de rebelión de varios miembros de sus tropas. Omisión que se puede vincular a la dificultad observada en el *cuestionario diagnóstico* acerca de advertir diferentes motivaciones y accionar de los sujetos partícipes de la conquista española, y de considerar el origen étnico como factor de homogeneización. En referencia a los conflictos existentes en el área Mesoamericana, se planteó el “descontento ante la autoridad del gobernante mexica Moctezuma” como el principal conflicto al interior de la Triple Alianza. Respuestas que en general sólo se centraron en la figura del *Huey tlatoani*, recurriendo en las explicaciones al uso literal de afirmaciones de los autores de los testimonios (expresiones como “vasallos bajo el yugo de Moctezuma”, “rebelión del pueblo de Tlaxcala y su mala mirada o visión hacia Moctezuma”, “enemigos de Moctezuma”, “vasallos no fieles a Moctezuma le contaron a Cortés”).

En relación al área andina, la mayoría de las respuestas identificaron el conflicto por la sucesión del *Sapa Inca* Huayna Capac, las expediciones españolas y la prisión de Atahualpa, uno de los pretendidos gobernantes. Refirieron a la sucesión del *Sapa Inca* fallecido como principal conflicto al interior del *Tawantinsuyu* a la llegada de los españoles. En algunos trabajos se observaron imprecisiones conceptuales, como al señalar “una guerra de sucesión entre *panacas* [linajes reales] y *yanas* [servidores perpetuos]” (TP1, Grupo2), o el uso literal de valoraciones de Felipe Guamán Poma de Ayala, como la frase “al vencer a Huáscar y su ejército desmembrado por culpa de su propia ‘soberbia’...” (TP1, Grupo1).

En cuanto a las representaciones de los “otros”, que vivieron el proceso de la conquista, las/os estudiantes identificaron expresiones en la carta de Hernán Cortés – como “súbditos”, “vasallos de Moctezuma y otros no”, “esclavos”, “señores”, “a sus aliados nativos los llama amigos”- que utilizaron para plantear un contexto complejo al arribo de los españoles al valle central de México: “poblados que están en conflicto

constante con el centro azteca” (TP1, Grupo2), “Cortés ve a aquellos que disponen de tierras como ‘señores’... observa desigualdad entre la comunidad” (TP1, Grupo6)¹³⁷. Acerca del Manuscrito anónimo de Tlatelolco, la mayoría de las/os estudiantes señalaron que los españoles fueron percibidos como “invasores”, “enemigos”. Y, respecto a la obra de Felipe Guamán Poma de Ayala, varios estudiantes plantearon que los “otros” son los indígenas (como “enemigos de la cristiandad”, “la mirada de los españoles sobre los indígenas... infieles”, “los otros se refleja desde los españoles ya que son quienes desprecian y toman burla la creencia de los indígenas con respecto al Dios de ellos”), y algunos alumnas/os señalaron no poder realizarlo (“no detectamos que el autor se posicione a favor o en contra de los españoles”, “el autor no hace hincapié en un otro diferente”).¹³⁸

Como las motivaciones, explícitas o implícitas, de los sujetos que brindaron testimonio pudieron condicionar la redacción de los documentos, se planteó a las/os estudiantes inferir sus intenciones a fin de lograr interpretar las fuentes. En este sentido, esta actividad requirió reconocer esas intenciones en relación al contexto histórico en que fueron producidos los testimonios. En general, las/os estudiantes lograron reconocer las motivaciones de los autores. En el caso de la carta de Hernán Cortés, sólo un grupo mencionó los intereses que guiaban su accionar (“las intenciones de Cortés eran avanzar sobre la sociedad azteca y utilizar a los pueblos que no son vasallos de Moctezuma”), y no aquellos que persiguió al escribir esa carta al rey español (TP1, Grupo2). En otros grupos, sus integrantes abordaron las motivaciones de los sujetos históricos a partir del uso de perspectivas analíticas, como “la mirada colonialista” en el caso de los informes al rey de Hernán Cortés y de Felipe Guamán Poma de Ayala y “la mirada indigenista... poder tener una memoria, dejar constancia de lo sucedido tras la llegada de los invasores...” en relación al Manuscrito anónimo de Tlatelolco (TP1, Grupo3); “perspectiva del conquistador” y “perspectiva de resistencia indígena” (TP1, Grupo4).

Tras el análisis de los documentos, se solicitó a las/os estudiantes redactar un texto en el que diferenciaron los ritmos de tiempo abordados, procurando que vinculasen lo planteado en las actividades previas. Estudiantes de uno de los grupos expresaron que “la coyuntura de las áreas nucleares previa a la conquista, tanto en

¹³⁷ Previo a realizar la actividad, los estudiantes del Grupo 6 llamaron a la docente para confirmar que los “otros”, en el caso de la carta de Cortés, refería a los indígenas.

¹³⁸ Al analizar la obra de Felipe Guamán Poma de Ayala –un cronista indígena que prestó servicios a la Corona española- se deberían considerar las circunstancias de producción como las motivaciones del autor.

Mesoamérica como en los Andes centrales, fue la crisis general... en relación a esta coyuntura... nos encontramos con la descripción de varios sucesos de tiempo corto en los testimonios analizados” (TP1, Grupo4). También otro de los grupos diferenció la coyuntura del tiempo acontecimental, al señalar que “tanto en Mesoamérica como los Andes centrales se presentaban ciertos problemas que venían dándose hace tiempo... En los acontecimientos narrados por las fuentes logramos reconocer...” (TP1, Grupo5). Al respecto, en los sondeos de opinión, las/os alumnas/os de dichos grupos expresaron haber reconocido el *tiempo corto* (los “acontecimientos narrados”, “sucesos específicos”, “acontecimientos como el fallecimiento del Sapa Inca Huayna Capac”) y el *tiempo medio* (“conflictos internos en las sociedades andinas y mesoamericanas”, “guerra de sucesión”).

En el resto de los trabajos se observaron dificultades para reconocer lo solicitado: repuestas en las que se volvió a relatar los hechos registrados; explicaciones centradas en los tiempos de producción de los testimonios (“la diferencia es que las fuentes narran hechos ocurridos en distintos tiempos, Poma de Ayala narra posteriormente el hecho...” TP1, Grupo3); textos en los que no se puede diferenciar el relato de los sujetos históricos del análisis de las/os estudiantes. En este sentido, en algunos de estos últimos trabajos citados se observó nuevamente que se le otorgó un carácter de realidad en sí misma a los hechos relatados. En los sondeos de opinión, algunos estudiantes señalaron haber reconocido el *tiempo corto* de los acontecimientos, otros mencionaron solamente el “*tiempo medio* de la coyuntura”, o se centraron en el contexto de la producción de los testimonios (“abarca tiempos coyunturales y acontecimentales, porque Cortés escribe una carta en el mismo tiempo de lo sucedido, el manifiesto son testimonios de sobrevivientes de lo sucedido; y Guamán, escribe mucho tiempo después”, Sondeo, en adelante S, 1, Grupo3. número atribuido al estudiante 4).

Como actividad final se solicitó la formulación de un título para el trabajo práctico. Si bien se enunciaron frases centradas en los conquistadores, como “Primeros pasos de los conquistadores en las áreas nucleares”, se redactaron otros en los que se utilizaron términos que aludieron a la complejidad del proceso histórico estudiado, como “Irrupción y resistencia en las áreas nucleares”, “Problemas internos indígenas y conformación estratégica española”, “Debilidad, guerra y dominio”, “Áreas nucleares: reflejos de la conquista”. En las fundamentaciones primaron las diferentes miradas de quienes brindaron testimonios, la ubicación espacial y los conflictos previos como los generados por la conquista.

En los sondeos de opinión se preguntó a las/os alumnas/os qué diferencias y qué similitudes encontraron en las fuentes abordadas, buscando que reflexionaran acerca de las actividades realizadas, a la vez que nos permitiera conocer el *modo en el que aprenden*. En general, observaron similitudes entre los testimonios respecto a los acontecimientos narrados: “el accionar de los españoles al momento de su llegada en las áreas nucleares”, “el contexto de inestabilidad en ambas regiones”, “la resistencia indígena”. En cuanto a las diferencias, las atribuyeron al espacio geográfico que referían los testimonios (“las distintas áreas centrales”, “en cuanto a región, clima y sus habitantes”) y a lo relatado en dichos documentos (“las diferencias radican en el tipo de estrategia empleada por los mismos españoles y las diferentes situaciones sufridas por los aborígenes”, “unos hablan de cómo se encontraban las cosas... y otro de los resultados de las batallas”). En cambio, estudiantes del grupo 5 reconocieron similitudes en cuanto al contexto de producción de las fuentes (“testimonios producidos durante el período colonial, refieren a áreas nucleares”, “similitudes en el contexto de elaboración de las fuentes”), indicando que las diferencias las observaron respecto a “los puntos de vista de cada testimonio”, “los testimonios son producidos por distintos actores”. Y, estudiantes del grupo 3 retomaron las perspectivas analíticas –“diferentes posturas indigenista y colonialista”, “la mirada colonialista y la mirada indigenista”- que habían utilizado en el trabajo práctico.

Las preguntas del sondeo de opinión también procuraron que las/os estudiantes reconocieran los aportes como las dificultades que hallaron al trabajar con los testimonios, vale decir, una primera aproximación a “enseñar a pensar” el trabajo con fuentes históricas que referían a la conquista española. Diferentes aportes se mencionaron respecto al análisis de los testimonios seleccionados: mayor información sobre los hechos relatados; “aporta con la explicación de por qué los españoles, en relativamente poco tiempo, conquistaron las áreas nucleares” (S1, G1.3); “aporta el abordaje de distintas miradas y diferentes puntos de vista” (S1, G3.1); “una mirada mucho más personal que muestra la forma de pensar de los personajes estudiados y de la gente de la época” (S1, G4.2). En algunas respuestas se observó que no se consideraron las mediaciones que produjeron las intencionalidades de los autores, como cuando se señaló “uno de los mayores aportes por parte de estos testimonios es el del reflejo de su contexto de producción” (S1, G5.2). En tanto a las dificultades halladas, en general se mencionaron obstáculos en torno a la comprensión de la escritura de los documentos (“palabras desconocidas”, “términos del castellano antiguo”, “palabras de

los indígenas”). Uno de los estudiantes señaló cuestiones vinculadas al conocimiento histórico: “cómo distinguir coyuntura en ambas áreas y entender el contexto” (S1, G3.4).

5.2- Segunda redefinición en el trabajo áulico con fuentes históricas: *Agudizando la mirada*

En el segundo trabajo práctico se buscó profundizar el reconocimiento del accionar de actores sociales que vivieron en tiempos de la conquista española, y examinar esas formas de actuar y pensar en el contexto histórico analizado en el anterior trabajo práctico, ahondando en el uso de las nociones de proceso histórico y conflicto social.¹³⁹ A su vez, se procuró complejizar el análisis al incorporar el abordaje del proceso de aculturación, inherente a las situaciones de dominación y con resultados diferentes. Si bien, en el primer trabajo práctico la mayoría del estudiantado logró inferir las intencionalidades de los autores al brindar testimonio, se observó que en las explicaciones apelaron al uso literal de expresiones de los sujetos históricos con el riesgo de otorgarle un carácter de realidad a lo que se relataba. En este sentido, se recurrieron a testimonios pictográficos para favorecer el pensamiento histórico; en particular, que ejercitaran una observación crítica e intentaran interpretar las representaciones del pasado que dichas imágenes construyeron, situados en un contexto histórico determinado.

Se planificaron actividades para que las/os estudiantes pudieran analizar dos fuentes históricas -correspondientes a las “áreas nucleares”, vale decir, una a Mesoamérica y otra a la región andina- que requerían considerar las nociones de espacio y tiempo histórico, ya no a través de una consigna explícita que solicitara precisar el contexto histórico sino a partir de que reconocieran que situarlas espacial y temporalmente era una habilidad necesaria para identificar las representaciones y comprender el contexto en que fueron producidas.

En cuanto a las fuentes históricas relativas al área mesoamericana, se eligieron tres láminas que refieren al Lienzo de Tlaxcala, fechado entre los años 1550 y 1564. Unas décadas después de la invasión española, pintores tlaxcaltecas relataron la

¹³⁹ Las actividades y las fuentes históricas seleccionadas para el Trabajo Práctico N° 2 se pueden consultar en el Anexo, pp.125-132. Los interrogantes del sondeo de opinión en pp.141.

conquista desde la visión de uno de los pueblos nativos aliados al conquistador Hernán Cortés, que a través de este testimonio pictográfico como de diversos documentos escritos buscaron el reconocimiento de la Corona española¹⁴⁰. Como expresó Serge Gruzinski, “...hasta la llegada de los españoles, los nahuas de Tlaxcala habían podido resistir ante los designios de los mexicas y de la Triple Alianza. Tlaxcala era un estado poderoso, situado entre la tierra caliente del golfo y el valle de México, que finalmente se decidió a apoyar la expedición de Cortés, luego de haberla combatido”.¹⁴¹ Si bien las láminas del lienzo fueron pintadas para las nuevas autoridades, posibilitaron representar el accionar de un pueblo que enfrentó las utopías de los conquistadores, a fin de reclamar por ellas.¹⁴²

Las láminas seleccionadas refieren a distintos momentos de la conquista. En la Imagen 1 se buscó abordar el encuentro entre un tlatoani tlaxcalteca y Hernán Cortés; escena en la que también se pueden observar a integrantes de ambos ejércitos y a una mujer, que representaría a Malinalli –en lengua náhuatl- o “doña Marina” –según cronistas españoles-, quien sirvió como intérprete¹⁴³. Respecto a la Imagen 2, diferentes interpretaciones acuerdan que alude tanto al transporte de armamento en la playa de Chalchicueyecan, en la costa del actual golfo de México, para asistir a Hernán Cortés, como a las relaciones de poder entre españoles y pueblos sometidos¹⁴⁴. La Imagen 3 representa la entrada de tropas españolas e indígenas aliadas a Tototlan, en la cual se destaca el uso de espadas por los soldados tlaxcaltecas.

¹⁴⁰ Se trata de una obra que fue pintada bajo el gobierno del virrey Luis de Velasco. En la Universidad de Texas se encuentra una pintura con cuatro láminas, hechas en papel amate, correspondiente al corpus del Lienzo de Tlaxcala. Disponible para consulta en la Biblioteca Digital Mexicana: <http://bdmx.mx/documento/lienzo-tlaxcala-fragmentos-texas>. Asimismo, se conocen ochenta y siete láminas que fueron copiadas por Manuel Yllanes en 1773, hoy en el Museo Nacional de Antropología, y por Genaro López, editadas por la Junta Colombiana en 1892. Disponibles para consulta en el sitio del Instituto de Investigaciones Históricas (UNAM): <https://lienzodetlaxcala.unam.mx/el-lienzo-de-tlaxcala/>

¹⁴¹ Gruzinski, 2007: pp.30.

¹⁴² Según Steve Stern, “...los tlaxcaltecas de México y los huancas de Perú, por ejemplo, buscaron capitalizar su servicio en las expediciones de conquista asegurándose que la corona les otorgara títulos nobiliarios formales, recompensa y extensión que pudieran garantizar a ellos y a sus señores un lugar privilegiado en el nuevo orden”. Stern, 1992: pp.24.

¹⁴³ Los debates en torno a la figura de Malinalli o “doña Marina” escapan a los alcances de este trabajo. No obstante, cabe señalar que el colaboracionismo debe ser analizado en el marco de explicaciones que tengan en cuenta que “...las etnias aborígenes poseían una tradición de aliancismo, frecuentemente interrumpida por procesos de ruptura, a la vez que resultaba difícil para los indígenas advertir la magnitud del estado español, que respaldaba a ese puñado de conquistadores y les aseguraba refuerzos”. Giletta y otros, 2010: pp.45.

¹⁴⁴ Josefina García Quintana y Carlos Martínez Marín plantearon que el español castigando a un indígena delante de un señor étnico puede referir a una rebelión, de la que no se encuentran noticias en las fuentes escritas. Así también la representación de la muerte de varios hombres al atravesar un río. Información disponible en: <https://lienzodetlaxcala.unam.mx/lamina-30/>

Respecto al área andina, se escogieron cuatro imágenes que se centran en señores étnicos, pertenecientes a la obra *Nueva crónica y buen gobierno* de Felipe Guamán Poma de Ayala, que ya fue abordada para diseñar el Trabajo Práctico N° 1.¹⁴⁵ Como se ha señalado previamente, estos sujetos históricos adquirieron con la conquista una nueva posición política y social –jefe indígena y funcionario colonial-, que los transformó en nexos entre las autoridades coloniales y las comunidades indígenas. En muchos casos, los jefes indígenas accionaron entre el resguardo de los valores y las prácticas culturales de las sociedades nativas, y la observancia de las normas y las pautas culturales europeas.

En el taller, como se llevó a cabo con el primer trabajo práctico, a cada grupo se les entregó las consignas y las fuentes históricas en versión papel. Las actividades propuestas tendieron a ejercitar las habilidades de situar (temporal y espacialmente), describir (accionar de los sujetos representados y prácticas culturales), inferir (intencionalidades de los sujetos que brindaron testimonio), reconocer (cambios y continuidades en el proceso de conquista), explicar (significados de la conquista).

El análisis de las imágenes seleccionadas del *Lienzo de Tlaxcala* requirió una observación crítica por parte de las/os estudiantes, para que pudieran identificar a los sujetos representados y describir el accionar de los mismos. En este sentido, las/os alumnas/os debieron apelar a conocimientos abordados en el trabajo previo, principalmente aquellos referentes a la lógica de alianzas que desarrollaron las sociedades nativas que habitaban el valle central del actual México, y los conflictos suscitados entre los señores étnicos tlaxcaltecas y los *huey tlatoani* de la “Triple Alianza”. Como se mencionara anteriormente, si bien no se solicitó ubicar temporal y espacialmente los testimonios, se observó en los trabajos prácticos y en los sondeos de opinión cómo la presencia o ausencia de dichos conocimientos condicionó el análisis de las láminas.

Acercas de la Imagen 1, varios estudiantes señalaron observar un contacto entre españoles y nativos, distinguiendo a Cortés y autoridades tlaxcaltecas. Y, en el caso de los grupos 4 y 6, también señalaron la presencia de Malintzin como traductora. Además, las/os estudiantes de estos grupos indicaron que primaban relaciones que buscaban establecer una “alianza”, un “pacto”. Otras respuestas aludieron: “se puede visualizar a

¹⁴⁵ Las imágenes correspondientes a Guamán Poma de Ayala pertenecen a la versión digital consultada en la Biblioteca Ayacucho. Pease García, Franklin (comp.) (1980): *Nueva crónica y buen gobierno*. Tomo II. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, ISBN 84-660-0054-2, pp. 158, 171, 178, 203. Disponible en: https://www.clacso.org.ar/biblioteca_ayacucho/detalle.php?id_libro=1779

la nobleza india vencida tratando de negociar con un victorioso ejército español” (TP2, G1) y “demuestra la resistencia indígenas frente al avance español” (TP2, G2), coincidiendo en que “se retrata la aceptación de la derrota”. Estas últimas observaciones no corresponderían con lo representado en la imagen, y se pueden vincular a la ausencia de un análisis situado históricamente del lienzo.

Respecto a la Imagen 2, las/os estudiantes acordaron que manifestaba el trabajo forzado indígena, refiriendo a “relaciones de explotación y sumisión”. Como en el anterior trabajo práctico, observamos que resultó menos complejo el abordaje de testimonios centrados en relaciones asimétricas de poder entre españoles e indígenas. Varios estudiantes señalaron la presencia de una cruz, infiriendo “la imposición de la fe cristiana” (TP2, G5) y “siendo castigados y adoctrinados” (TP2, G4). Y algunos estudiantes precisaron “sociedades dominadas (no Tlaxcala) se muestran sumisas” (TP2, G3).

En cuanto a la Imagen 3, la mayoría del estudiantado indicó observar acciones vinculadas a las alianzas entre españoles y tlaxcaltecas para enfrentar a otros pueblos nativos. Sólo un grupo identificó el uso de armas europeas por los soldados tlaxcaltecas: “es importante ver la aculturación de los indígenas aliados a los españoles, donde observamos indígenas utilizando espadas” (TP2, G6). Como planteamos en el análisis de las respuestas acerca de la Imagen 1, algunos estudiantes tuvieron dificultades para lograr un abordaje situado de lo representado en la lámina: “estos pintores pretendían registrar a los propios defendiendo la ciudad” (TP2, G1), “una interacción pacífica, dando un recibimiento... da cuenta de un ‘encuentro’ pacífico” (TP2, G2). Vale decir, que no se consideraron las luchas políticas entre las sociedades nativas del área mesoamericana, analizadas en el trabajo práctico anterior. En términos de David Perkins, el conocimiento acerca de los conflictos sociales internos en Mesoamérica constituyó un saber *inerte*, adquirido pero no utilizado en forma activa para interpretar lo representado en las láminas 1 y 2.

Nuevamente, en este segundo trabajo práctico se planteó inferir las motivaciones de quienes pintaron las imágenes seleccionadas del lienzo, para afianzar la necesidad de reconocer esas intenciones en relación al contexto en que fueron producidas. Las/os estudiantes señalaron la búsqueda por exponer la participación de los tlaxcaltecas en la conquista y el sometimiento de ciertos pueblos indígenas, con expresiones como “intentan reflejar cierto reconocimiento obtenido por ayudar a los españoles en la conquista” (TP2, G4), “demostrar a los españoles y a la comunidad de Tlaxcala como

vencedores frente a la Triple Alianza” (TP2, G5). Además, algunos estudiantes destacaron que fueron pintadas para ser contempladas por autoridades españolas. Al respecto, en los sondeos de opinión, la mayoría de las/os alumnas/os coincidió en que conocer el contexto de producción “permite entender la perspectiva de los creadores y sus intenciones al momento de realizarlas” (S2, G4.3), “comprender la información que nos brindan, sus intencionalidades y las características de la época” (S2, G5.2).¹⁴⁶

En relación a las imágenes de los señores étnicos andinos, representados por Felipe Guamán Poma de Ayala, la mayoría de los estudiantes identificó objetos y prácticas propias de la sociedad inca, como “el *quipu* para llevar las cuentas”, “las sandalias”, “el cabello largo del contador”, “los *yanas* sirviendo a los señores étnicos”. A su vez, reconocieron objetos propios de la cultura europea, como libros, rosarios, botas, pluma de escribir. Sólo dos grupos también especificaron las pautas culturales inherentes al proceso de aculturación: “la evangelización y conversión de la nobleza” y “la alfabetización” (TP2, G1), “el cristianismo, la escritura y formas de vida europea” (TP2, G4). Así, si bien la mayoría del estudiantado describió y diferenció elementos de las sociedades andinas de la española, resultó más complejo identificar y enunciar prácticas sociales y culturales. Dichas dificultades para comprender lo descrito se podrían relacionar con las características propias del “*síndrome del conocimiento frágil*” (Perkins, 1995).

En las representaciones de los señores étnicos, las/os estudiantes reconocieron funciones en torno a “tareas administrativas” y “de control”, para lo cual “debían saber escribir, ser buenos cristianos y tener valores ‘europeos’...”. Estudiantes de un grupo señalaron que el rol “era el de imponer el orden colonial a su grupo regional” (TP2, G4). En cambio, otro de los grupos planteó que el rol principal “es el de mediadores entre los conquistadores y sus comunidades”, considerando que se convirtieron en nexo, muchas veces alentando peticiones, reclamos, pleitos (TP2, G6).

Tras el análisis de los testimonios pictográficos, las/os alumnas/os debieron fundamentar la afirmación del historiador Steve Stern: “...desde el comienzo, no hubo un único significado de la conquista para aquellos que la vivieron, aun si se restringe el foco de atención a una sola parte del enfrentamiento entre ibéricos y amerindios”¹⁴⁷. Algunos estudiantes explicaron las palabras del historiador recurriendo a ideas centrales

¹⁴⁶ Durante el transcurso del taller, se observó a las integrantes del grupo 5 debatir si era posible “inferir diferentes lecturas de lo pintado”. A lo cual, varias integrantes señalaron tener en cuenta el rol de los tlaxcaltecas en la conquista, qué motivó a pintar el lienzo.

¹⁴⁷ Stern, 1992: pp.12.

de su obra como a ejemplos de lo analizado en el trabajo práctico. Es decir, señalaron que “hace referencia a las diferentes reacciones que hubo en cuanto a las naciones indígenas frente a los españoles... algunas comunidades se aliaron a los europeos... el cual se puede observar en ‘Entrada a Tototlan’” (TP2, G1) y “no todos los grupos indígenas fueron afectados inmediatamente de la misma forma. Desde ambos grupos (españoles e indígenas de las áreas nucleares) se observa un aprovechamiento de las relaciones y estructuras preexistentes... por ejemplo la relación entre el *curaca* y su grupo étnico y las rivalidades entre grupos indígenas” (TP2, G4). Otros grupos sólo se centraron en el planteo teórico de Stern para fundamentar su afirmación, sin que se observara la construcción de proposiciones explicativas que incluyeran los aportes del abordaje de los testimonios pictográficos¹⁴⁸. Por ejemplo, mencionaron que “existen diferentes paradigmas para estudiar y comprender la conquista” (TP2, G5) y “no hubo un único significado en la conquista ya que el autor menciona ciertas utopías que refieren a intereses personales de los españoles” (TP2, G6).

En la instancia individual del sondeo de opinión se procuró que las/os estudiantes pudieran “pensar en torno a su aprendizaje”, específicamente, qué cambios producidos por la conquista española distinguieron y qué continuidades de las sociedades indígenas reconocieron en el análisis de las fuentes pictográficas. En general, los cambios identificados fueron la evangelización cristiana, “formas de trabajo forzoso”, “nuevos hábitos, vestimentas, formas de vida”, “nueva organización política”, “cambios en la jerarquía social”. Al ejemplificar, primaron las transformaciones en torno a los jefes étnicos andinos, como “la vestimenta, costumbres y aspecto de los señores étnicos es evidente ya que se han adaptado a la forma de vida europea” (S2, G6.3). En estas últimas respuestas se aludió al proceso de aculturación, es decir, vinculado a las prácticas sociales y culturales analizadas en el área andina. Respecto a las continuidades, varios estudiantes sólo mencionaron los objetos indígenas descriptos al analizar las imágenes de Guamán Poma de Ayala. Algunos indicaron la rivalidad entre mexicas y tlaxcaltecas en el área mesoamericana y la presencia de servidores (*yanas*) de los señores étnicos andinos. Otros señalaron inconvenientes para pensar las continuidades en los testimonios analizados, expresiones como “no son tan fáciles de reconocer ni diferenciar” (S2, G3.1). Dificultades en torno a la construcción del

¹⁴⁸ A diferencia de las otras consignas, integrantes de diferentes grupos consultaron cómo resolverla por lo cual se la explicó al grupo-clase. Aún así, algunos estudiantes no consideraron en sus explicaciones el análisis de los testimonios.

pensamiento sociohistórico; en particular, a lograr contrastar entre cambio y continuidad (Zaragoza, 1995).

Por último, se indagó acerca de los obstáculos para trabajar con este tipo de fuentes históricas. Si bien algunos estudiantes mencionaron que no hallaron dificultades, la mayoría del estudiantado refirió a diferentes obstáculos vinculados a la conservación de los testimonios (“al ser fuentes muy antiguas puede faltar claridad en las imágenes” S2, G4.3), la ausencia de relatos escritos (“la inexistencia de una escritura que describa la situación plasmada” S2, G3.2) y a ciertas actividades realizadas (“diferenciar continuidades” S2, G3.1, “se dificultó buscar cambios que el autor en la época quiere dejar testimonio” S2, G3.4). Ante la ausencia de información escrita, estudiantes reflexionaron acerca de la importancia de conocer el contexto de producción de este tipo de fuentes; por ejemplo, consideraron que “se debe realizar un análisis más profundo y un ojo crítico” (S2, G3.2) y “nos obliga a conocer y tener presente de manera constante su contexto de producción para lograr una interpretación acorde de los mismos” (S2, G5.2).

5.3- Tercera redefinición en torno al recorte y el trabajo con fuentes: *Develando acusaciones entrecruzadas*

En el tercer trabajo práctico se centró la mirada en uno de los sujetos históricos considerados en el anterior trabajo práctico, vale decir, los señores étnicos del área andina.¹⁴⁹ Se procuró profundizar el reconocimiento de formas de actuar y pensar de curacas en un espacio acotado y en un tiempo histórico de corta duración, a fin de favorecer el abordaje de un contexto histórico focalizado, frente a las dificultades para lograr un análisis situado de los testimonios. Como en el segundo trabajo práctico se observó que las/os estudiantes diferenciaron elementos de las sociedades andinas y de la española pero les resultó más complejo identificar y enunciar prácticas sociales y culturales propias del proceso de aculturación, se planteó ahondar en el conocimiento de dicho proceso histórico al examinar un conflicto en el que intervinieron sujetos de diferentes condiciones étnicas y socioeconómicas.

¹⁴⁹ Las actividades y la fuente histórica seleccionada para el Trabajo Práctico N° 3 se pueden consultar en el Anexo, pp.133. Los interrogantes del sondeo de opinión se adjuntan en pp.143.

A su vez, se buscó posibilitar una instancia para relacionar los planteos historiográficos desarrollados en las clases teórico-prácticas y el análisis de las fuentes históricas, debido a que en el anterior trabajo práctico se observaron dificultades en este sentido. Se planificó una actividad para que las/os estudiantes pensaran qué concepto de la Unidad 1 del Programa de la asignatura permitiría abordar el documento estudiado, fundamentando la elección.

Para este tercer trabajo práctico se seleccionó el relato de un juicio contra un *curaca* andino –Gerónimo de Auquiniuin, *curaca* de Pampas y Colcobamba- por la práctica de “idolatrías”, en el sentido que los españoles le otorgaban a las expresiones de las creencias nativas.¹⁵⁰ Las manifestaciones culturales indígenas fueron limitadas a la clandestinidad o sufrieron importantes redefiniciones en procura de su persistencia. Como señalara Serge Gruzinski, “en el momento mismo en que la Conquista las insertaba por la fuerza en un espacio inventado del todo por Occidente, impuesto por los españoles y delimitado mediante términos y conceptos establecidos - “supersticiones, creencias, cultos, sacrificios, adoraciones, dioses, ídolos, ceremonias, etc.”- aquellas manifestaciones eran tachadas de errores y de falsedades”¹⁵¹.

Conforme avanzaba la conquista, la Corona española requirió de los señores étnicos para la recaudación de tributos, la organización de trabajos forzosos, la supervisión de las comunidades. En los trabajos previos se han abordado diferentes aspectos de su accionar, en relación al proceso de aculturación, las repuestas frente a la invasión española, la posición política y social en el orden que se iba construyendo. La adquisición de un nuevo rol de intermediarios, entre las autoridades coloniales y las comunidades, no estuvo exenta de tensiones y conflictos. El citado juicio refiere al accionar de integrantes de las comunidades ante la evangelización cristiana y a las luchas por el poder político local, en situaciones en las que los *curacas* pudieron recurrir “...al hechicero local para apelar a las creencias tradicionales de su comunidad y al mismo tiempo sacaron a relucir las contribuciones que hacían a la iglesia, su apoyo al doctrinero y la observancia del ritual católico, en miras de mantener su situación de

¹⁵⁰ Juicio a Gerónimo de Auquiniuin, *curaca* de Pampas y Colcobamba en Juan Gutiérrez de Aguilar, visitador, Legajo N° 6, Sección Idolatrías y Hechicerías, Archivo Arzobispal de Lima, 1647. Consulta en Millones, Luis (1990): “Mesianismo e idolatría en los Andes centrales”. *Estructuras sociales y mentalidades en América Latina. Siglos XVII y XVIII*. Santamaría, Daniel y otros. Buenos Aires: Biblos.

¹⁵¹ Gruzinski, 2007: pp.24.

intermediario entre dos mundos”¹⁵². A principios del siglo XVII, la apelación al sistema de creencias tradicionales continuaba siendo un sustento de la autoridad de los curacas.

Respecto a la justicia en el período colonial, diferentes sujetos tenían atribuciones para ejercerla. En las fuentes judiciales, muchas de las voces de quienes intervenían en los juicios se hallaban mediadas por fórmulas legales o la voz del escribano. Y, si bien varios de los procesos judiciales no se han conservado en forma completa o carecían de sentencias y documentos probatorios, resulta importante, como expresara Darío Barrera, “...trabajar sobre esta fuente para leer relaciones sociales, valores culturales o modos sociales de concebir el conflicto y el consenso”.¹⁵³

En el encuentro del taller se les entregó a cada grupo las consignas y la fuente histórica en versión papel, que previamente se había enviado por mail. Las actividades propuestas tendieron a ejercitar las habilidades de situar (temporal y espacialmente), identificar (prácticas consideradas por las autoridades españolas como “idolatrías”), reconocer (causas del conflicto acontecido), inferir (intereses y estrategias de los sujetos históricos), explicar (pertinencia de un concepto). A diferencia de los encuentros anteriores, se observó que las/os alumnas/os ya habían realizado marcaciones en copias de papel, lo que agilizó el inicio de las actividades en todos los grupos.

En general, las/os estudiantes señalaron que el litigio se inició por acusaciones de Alonso García González -*curaca*- y Gonzalo Cano Gutiérrez -sacerdote- contra Gerónimo de Auquiniuin -*curaca* principal-, en la región de Pampas del Virreinato del Perú. Respecto a los cargos, no fueron considerados ciertos per se, ya que expresaron “se presentaron cargos por ‘idolatría’” (TP3, G4), “diferentes cargos, reales o no, que lo llevan a juicio” (TP3, G2) y “por supuesta idolatría, hechicería y de no cumplir los mandatos de la Iglesia como de confesión y de comulgar” (TP3, G6). Acerca de los intereses que motivaron las acusaciones, “el cura y el sobrino hicieron estas acusaciones con el fin de que García González ocupara el cargo de su tío” (TP3, G4), “reforzar la autoridad del cura y el aspirante a curaca principal” (TP3, G5). Entre las estrategias registradas, se mencionaron “considerar prácticas del curaca como idolatrías” (TP3, G5), “presiones por parte del cura Cano para levantar falsos testimonios contra su

¹⁵² Millones, 1990: pp.164. El autor sostuvo que los integrantes de las comunidades señalados como “hechiceros”, y que los españoles identificaban como “junta de viejos y viejas”, eran los encargados de mantener las creencias indígenas, bajo la protección de los señores étnicos.

¹⁵³ Barrera, Darío (2019): “Fuentes judiciales e historia rioplatense colonial: frente a tu primer expediente”. *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Salomón Tarquini, Claudia y otras [ed.]. Buenos Aires: Prometeo, pp.257.

curaca” (TP3, G2), buscar la “complicidad de los alcaldes de las localidades de Pampas y Colcobamba” (TP3, G3).

En cuanto a las estrategias de Gerónimo de Auquiniuin para lograr la libertad, tras ser detenido, y continuar en su cargo, las/os estudiantes señalaron que también apeló a acusaciones de prácticas de idolatría contra miembros de su comunidad. Expresaron que “se defiende recurriendo al Procurador General de los naturales, denunciando que los testigos son coaccionados” (TP3, G3), “hace recaer su acusación sobre los otros hechiceros” (TP3, G5) y “termina delegando la culpa a hechiceros, quedando involucrados en el proceso” (TP3, G2).

Estudiantes del grupo 1 mencionaron que “el conflicto suscitado corresponde a la práctica de idolatrías, acusados por autoridades españolas... la actuación de dos hombres mientras jugaban a los bolos. Ambas personas recurren a hechicerías que le ayuden a mover las piedras con mayor facilidad. El curaca García de Pampas, el primero de los acusados arrojó chicha sobre las piedras para beneficiar la victoria de su sobrino [Auquiniuin]. Por tanto la otra persona, Domingo de Oesas de Colcobamba, realizó un ritual parecido” (TP3, G1). En este caso, se observó una confusión acerca de los roles y los vínculos que unían a los sujetos partícipes en el litigio. Además, no se reconoció que los cargos eran contra el *curaca* Gerónimo de Auquiniuin, a partir de acusaciones de su sobrino Alonso García González y del sacerdote Gonzalo Cano Gutiérrez, ni se consideraron las motivaciones políticas.

Respecto a la identificación de prácticas consideradas por las autoridades españolas como “idolatrías”, la mayoría del alumnado precisó “adoración a las ‘huacas’, como arrojarle chicha a las piedras”, “sacrificio de cuyes para adivinar el futuro”, “sacrificio de tigres para tener una larga vida”, “conjuros en lengua nativa”. Algunos estudiantes señalaron que fue “acusado de tener varias mujeres fuera del matrimonio, de no cumplir con los mandatos de la Iglesia”, ya que la poligamia era una práctica entre los señores étnicos en el Tawantinsuyu. En la respuesta de los integrantes del grupo 2 no se observó el reconocimiento de prácticas idólatras sino que definieron el término idolatría, es decir, que mencionaron que “hace referencia a prácticas religiosas, cultos, creencias, anterior a la conquista, que se llevan a cabo, a pesar de las imposiciones de la fe cristiana, dichas prácticas rechazadas por los españoles” (TP3, G2).

Acerca de la selección de un concepto de la Unidad 1 del Programa de la asignatura que posibilitara abordar el documento, se observó que los integrantes de los

distintos grupos debatieron al interior de los mismos¹⁵⁴. Eligieron el concepto lucha cultural, “abordado por el autor Stern”, para explicar que “la cristianización no implicaba la sustitución de un panteón religioso, sino la incorporación selectiva y la adaptación del cristianismo dentro de su marco de comprensión indígena” (TP3, G3). Otro grupo optó por el concepto resistencia indígena en el sentido “del uso de instituciones judiciales españolas” para beneficio de los intereses indígenas, así “el curaca Gerónimo de Auquiniuin utilizó al procurador general de los naturales para su defensa dentro de la misma instancia de juicio propia de los peninsulares” (TP3, G4).

En algunos casos, se observó que los conceptos seleccionados no serían pertinentes para analizar el litigio citado. Por ejemplo, integrantes del grupo 6 plantearon que cada una de las utopías de los conquistadores (utopía de riqueza, de preeminencia social y de conversión cristiana), indicadas por el historiador Steve Stern, fueron perseguidas por el *curaca* Alonso García González y el sacerdote Gonzalo Cano; análisis cuestionable para el abordaje de la pugna entre los *curacas* Gerónimo de Auquiniuin y Alonso García González. Y, estudiantes del grupo 2 señalaron fusión cultural, “ya que la misma implica la combinación de los caracteres originales y extranjeros en un todo armónico”, lo cual no permitiría entender las acusaciones de idolatría, ni la estrategia de recurrir a la justicia. Respecto de la respuesta de las integrantes del grupo 5, se observó que no se comprendió la actividad ni se reconoció a los conceptos como construcciones teóricas, con capacidad explicativa: “en el documento podemos observar el concepto de aculturación ya que se encuentran presentes elementos de los conquistadores adoptados por las comunidades y que a su vez, que permanecen elementos de las comunidades nativas” (TP3, G5).

En los sondeos de opinión, las/os estudiantes señalaron que se trabajó con un tiempo histórico de corta duración o acontecimental, salvo un alumno que indicó un “tiempo medio” (S3, G2.1). Nuevamente se procuró que reflexionaran acerca de cuáles fueron los cambios y las continuidades en el proceso de conquista que observaron a través del análisis del testimonio, teniendo en cuenta que, en el anterior sondeo de opinión, varios estudiantes reconocieron dificultades para identificar continuidades en las fuentes históricas. Los cambios registrados fueron las “persecuciones a las creencias indígenas”, “la aparición de algunas instituciones y prácticas instauradas por los

¹⁵⁴ Se observó como parte de las discusiones, si podían considerar como conceptos a términos registrados en el testimonio, desde qué paradigma historiográfico referente a la conquista española podían pensar el concepto, qué autores analizaban la aculturación, entre otros.

conquistadores como los juicios”, “el rechazo a los rituales indígenas”. En general, las/os estudiantes marcaron como la principal continuidad a “las prácticas rituales de las comunidades originarias” (S3, G5.2), “las prácticas consideradas idolátricas continuaron desarrollándose” (S3, G3.2), “los nativos continuaron sus prácticas aún cuando no se les era permitido” (S3, G3.4). Otra continuidad señalada fue la presencia de “las autoridades nativas como los curacas” (S3, G5.2).

Respecto a si hallaron dificultades para trabajar esta fuente, la mayoría del estudiantado aludió a “palabras desconocidas”, “nombres indígenas”, “ortografía”, como se había mencionado en el primer trabajo práctico. Algunos estudiantes también consideraron dificultades para comprender el conflicto, vale decir, “encontrar como se dio el transcurso del juicio” (S3, G3.4), “entender por qué comenzó el conflicto” (S3, G6.2). Estudiantes del grupo 1 coincidieron en que no hallaron dificultades, “fue fácil de interpretar” (S3, G1.3), aunque no lograron reconocer los sujetos partícipes ni las causas del conflicto analizado, sí identificaron prácticas consideradas idolátras.

5.4- Cuarta redefinición con el trabajo con fuentes históricas: *Percibiendo voces de mujeres indígenas*

En el cuarto trabajo práctico se continuó el abordaje de un contexto histórico focalizado, centrado en el espacio andino, para profundizar el conocimiento de las formas de actuar y pensar de sujetos indígenas desde la problemática del género.¹⁵⁵ En particular, se buscó analizar la capacidad de acción y de relación de mujeres nativas, en una sociedad que se iba conformando con rasgos patriarcales y que se jerarquizaba con los criterios resultantes de la conquista española, a la vez que con aquellos que persistían del mundo indígena. Múltiples variables –etnia, status social, poder económico, género- interactuaron para determinar el lugar de cada sujeto en la estructura social del Virreinato del Perú. Por lo cual, resultaba importante considerar fuentes históricas que complejizaran la mirada acerca de “las mujeres”, a fin de no sólo atender a las formas de conducta colectiva y al lugar que se les otorgaba en dicha sociedad, sino también a las formas en que se representaban a sí mismas y las representaciones que distintos sectores sociales tenían acerca de ellas.

¹⁵⁵ Las actividades y las fuentes históricas seleccionadas para el Trabajo Práctico N° 4 se pueden consultar en el Anexo, pp.134-139. Los interrogantes del sondeo de opinión en pp.144.

Para el cuarto trabajo práctico se seleccionaron testamentos, vale decir, documentos surgidos de prácticas introducidas a partir de la conquista española, que referían a los ámbitos jurídico, religioso y social. La “voluntad de testar” se convirtió en un ejercicio de memoria, mediado por invocaciones religiosas y procedimientos legales y, en la mayoría de los casos, por la voz del escribano, representante del poder español. Sin embargo, al ser un acto voluntario, los testamentos han permitido un acercamiento al “mundo personal” de las testadoras, en cuanto a la cotidianeidad, vínculos afectivos, preocupaciones, actividades realizadas, etc. En este sentido, estos escritos brindaron información para individualizar a las testadoras, conocer sus disposiciones espirituales y materiales, identificar aspectos de sus trayectorias de vida, así como las costumbres y los valores de los sectores sociales a los que pertenecían.

En el caso particular de los documentos seleccionados, correspondían a mujeres identificadas como indígenas, con diferentes condiciones socioeconómicas. Como en los trabajos prácticos anteriores, las actividades procuraron que las/os estudiantes identificaran prácticas propias del proceso de aculturación, vale decir, que reconocieran en las representaciones del pasado enunciadas por las mujeres testadoras, como por otras “voces” presentes en dichos documentos, ejemplos de prácticas cristianas y de transgresiones a las pautas sociales impuestas. En los testamentos se entremezclaron la voluntad individual y las fórmulas legales, la memoria y las normativas, el deber ser y las prácticas realizadas en vida. *“El testamento, en cuanto discurso de la memoria, pretende producir un relato verídico, declarando lo que una/o es, lo que ha hecho, lo que recuerda y lo que ha olvidado, lo que esconde y lo que se esconde. Y la proximidad de la muerte permite a las mujeres poner en práctica su vocación de memoria, tal vez como una de las pocas o posibles acciones individuales con valor legal que tenían en estas sociedades.”*¹⁵⁶

Además, este tipo de fuente histórica posibilita observar cómo algunas mujeres utilizaron los intersticios que dejaron la legislación, los preceptos religiosos y las costumbres para asentar reclamos, conflictos familiares, ausencias, denuncias de incumplimiento de obligaciones, etc. *“El testamento, herramienta jurídica, se constituía en un verdadero acto de ‘confesión pública’ en el que las mujeres expresaban no sólo los motivos o razones para testar sino también situaciones personales”*¹⁵⁷. Situaciones

¹⁵⁶ Giletta, 2010: pp.91.

¹⁵⁷ *Ibidem*: pp.94.

conflictivas que, al visibilizarse, permitieron un mayor conocimiento de los vínculos que entretejieron mujeres con varones, así como entre mujeres.

Uno de los testamentos seleccionados fue el otorgado por Francisca Sina Sigchi, residente de la región de Latacunga, situada en la sierra central de Ecuador¹⁵⁸; según expresó, “mujer legítima de Don Sancho Hacho mi hermano carnal”, madre de “sincos hijos y ocho hijas”, poseedora de tierras y haciendas¹⁵⁹. Documento en el que se evidenciaron la influencia de la religión cristiana, los privilegios de las familias de los señores étnicos que colaboraron con la expediciones conquistadoras españolas y la pervivencia de prácticas prehispánicas, como la unión entre hermanos biológicos, aceptadas en las primeras décadas del dominio español. Además, la testadora refirió a un conflicto familiar, vale decir el abandono de su esposo y el temor que sus hijos fueran desheredados, por lo cual se pueden observar un entramado de relaciones y posesiones en pugna.

Los otros dos testamentos correspondieron a mujeres residentes de la ciudad de Cuenca y en los cuales también se evidencia el proceso de aculturación¹⁶⁰. Por una parte, Juana Llamabinchi declaró “natural que soy del pue(blo de Aya)vaca estante al presente en esta ciudad de Quenca del Pirú” y “casada con Juan Quispe yndio”¹⁶¹. En su escrito conviven elementos de la cultura española con prácticas nativas, como la cura de enfermos a través de conocimientos de plantas medicinales, principal actividad que le permitió adquirir los bienes testados.

En cuanto a la tercera testadora, Sebastiana no registró apellido, sino sólo expresó ser “hija legítima de Diego yndio de Caxamarca y Francisca yndia natural de Cibambe”¹⁶². A diferencia de las otras testadoras, mencionó que era madre de cuatro hijos concebidos con hombres de apellidos de origen español, sin declarar un vínculo

¹⁵⁸ La región de Latacunga se hallaba dividida en una serie de señoríos, que fueron anexionados al *Tawantinsuyu* en la segunda mitad del siglo XV, tras una fuerte resistencia. Sancho Hacho, esposo de la testadora, era el señor étnico principal de la región, quien colaboró con las tropas españolas que lucharon contra el ejército inca.

¹⁵⁹ Fuente éditada, disponible para consulta en: Oberem, Udo (1993): *Sancho Hacho. Un cacique mayor del siglo XVI*. Quito: Cedeco/Abya-Yala, pp.135-137.

¹⁶⁰ La ciudad de Cuenca, en el actual territorio ecuatoriano, fue fundada por los españoles en 1557, en territorio del pueblo cañari. Región dominada por los incas, sin un control efectivo.

¹⁶¹ Natural del pueblo de Ayavaca, Juana Llamabinchi residía en la ciudad de Cuenca al momento de testar. Si bien declaró que era hermana del “cacique de Ayavaca”, Deborah Truhan señala que su pertenencia a la Cofradía de Nuestra Señora de la Asunción –reconocida por conformarse por fieles “montañeses” o mestizos- lleva a considerar que su posición social pudo ser heredada por vía materna, cualquiera haya sido el origen del padre. Fuente éditada, disponible para consulta en: Truhan, Deborah (1991): “Mi ultimada y postrimera voluntad”. Trayectorias de tres mujeres andinas; Cuenca, 1599-1610”. *Histórica*. Lima, pp.136.

¹⁶² Sebastiana nació en la ciudad de Cuenca, hija de padres indígenas “forasteros”, de diferentes etnias. Fuente éditada, disponible para consulta en: Truhan, 1991: pp.142.

matrimonial. Si bien Sebastiana no indicó qué actividades realizaba, nombró a mujeres y a varones españoles en calidad de “amos”. En la enumeración de sus bienes se observan elementos de procedencia española como nativa.

En el taller se les entregó a cada grupo las consignas y las fuentes históricas en versión papel, que previamente se habían enviado por mail. Como en el último encuentro, se observó que las/os alumnas/os habían realizado una lectura previa de las fuentes, y en algunos de los grupos tenían los documentos en papel, con marcaciones referentes al significado de ciertos términos, o el subrayado de frases. Las actividades propuestas tendieron a ejercitar las habilidades de situar (temporal y espacialmente), identificar (prácticas cristianas y aquellas consideradas como transgresiones a las pautas sociales impuestas), reconocer (formas de accionar y de relación), inferir (estrategias de los sujetos históricos), explicar (dificultades al analizar testamentos), ejemplificar (cómo analizar este tipo de fuente).

En general, las/os alumnas/os reconocieron fórmulas que se utilizaban al redactar los testamentos, como “En el nombre de Dios” para iniciar los mismos, y expresiones, como “creo en el misterio de la Santísima Trinidad...” y “encomiendo mi ánima a Dios Nuestro Señor”, que referían a la imagen de una “mujer creyente”, que buscaban construir las propias testadoras y/o el escribano. En cuanto a las prácticas vinculadas a la evangelización cristiana, y que evidenciaban el avance del proceso de aculturación, la mayoría de las/os estudiantes señalaron como tales la solicitud del rezo de “misas por sus almas” y el lugar elegido para ser sepultadas, como “en el caso de Juana Llamabinchi solicita que su cuerpo sea sepultado en la iglesia mayor de la Ciudad de Cuenca, junto a la pila de agua bendita” (TP4, G6). Otras prácticas cristianas reconocidas fueron la participación en cofradías, la utilización de elementos como la cruz, la entrega de limosnas al templo, el establecimiento de capellanías. Por ejemplo, estudiantes expresaron que “en el caso de Francisca Hacho ella era una mujer casada legítimamente por iglesia que exige que se imponga una capellanía a su nombre” (TP4, G4).

También, los testamentos posibilitaron identificar prácticas que no correspondían con la observancia de pautas sociales impuestas bajo el dominio español, que podrían ser consideradas como la pervivencia de valores y formas de actuar propias de las creencias nativas o del incumplimiento de los preceptos religiosos cristianos. En este sentido, estudiantes señalaron que “Juana Llamabinchi hizo referencia a prácticas

pasadas, indígenas, siendo una ‘especie’ de curandera, o el testamento de Sebastiana, donde da cuenta de que no era casada sino madre soltera” (TP4, G2).

Acerca del testamento de Francisca Sina Sigchi, “se infiere que su marido tenía una relación con otra mujer casada e hijos fuera del matrimonio a quienes decide heredarles sus bienes” (TP4, G4). Se consideró que ella “denuncia infidelidad por parte de su marido, el cual se encontraba conviviendo con otra mujer” (TP4, G6). En dos trabajos se señaló como transgresiones que “Francisca Sina Sigchi expresa que se ha casado con su ‘hermano carnal’, con quien tuvo 5 hijos varones y 8 hijas mujeres” (TP4, G1) y “ella menciona que estaba casada con su hermano de sangre lo cual no estaba permitido por el cristianismo” (TP4, G6). Si bien la Iglesia prohibía la unión matrimonial entre parientes consanguíneos, integrantes del clero residente en los territorios americanos otorgaron dispensas para que se reconocieran como legítimas aquellas uniones que surgieron de prácticas prehispánicas.

En cuanto a la visibilización de las “voces” y accionar femeninos, se indicó que las testadoras “expresan su voluntad de cómo y dónde ser sepultadas y a quiénes están destinados sus bienes” (TP4, G5) y que “de alguna u otra manera al morir dejaban una huella, un pedazo de su propia historia” (TP4, G2). En algunos casos, se advirtió que Sebastiana “exige la ‘mejora de tercio y quinto en que la mejoro por ser niña’ para su hija mujer, por lo cual deducimos que tenía un especial afecto por ella” (TP 4, G4). También se consideró que “mediante los testamentos realizaban un reclamo de deudas, confesiones de vivencias personales y parentales” (TP4, G6). Acerca de Sebastiana, se aludió “que realizaba un reclamo de deudas” y que Francisca Sina Sigchi “presenta disconformidad con el destrato de su marido hacia ella y sus hijos... la mala relación que tiene con Doña Francisca Chiguaranquil, quien es posiblemente la otra mujer de su marido” (TP4, G4).

En este sentido, en los sondeos de opinión, las/os estudiantes consideraron que los testamentos permitieron conocer “algunos aspectos de sus modos de vida: los vínculos que establecen con otras personas, sus creencias, situación económica y social” (S4, G5.2), “las conductas sociales y su status” (S4, G3.1), “el contexto en el que se encontraban las mujeres” (S4, G1.4). Además, se mencionaron ciertas limitaciones al accionar de las mujeres en relación al cumplimiento de los preceptos cristianos (S4, G6.2), “su situación dependiendo de su marido” (S4, G1.2), al “analfabetismo... dependencia de un escribano” (S4, G3.2). Las/os estudiantes manifestaron que los testamentos posibilitaron identificar cambios acaecidos en la región andina, como “la

presencia del matrimonio cristiano”, “la existencia de la propiedad privada”, “el proceso de evangelización” y “adaptaciones a la religión cristiana”, “en el lenguaje”.

Al reflexionar acerca de las limitaciones que presentó el análisis de testamentos de mujeres indígenas del período colonial temprano, la mayoría de las/os alumnas/os refirieron a que “estas mujeres no sabían escribir, por ende recurren a un escribano y a testigos para formular estos escritos” (TP4, G6) y “en ninguno de los testamentos las mujeres dejan su firma... no tenían la oportunidad de adquirir conocimientos de escritura ni la autoridad para firmar su propio testamento” (TP4, G4). Siendo pocos los estudiantes que detuvieron la mirada en considerar cómo influyeron las otras voces y las prácticas sociales propias de la época en el análisis de este tipo de fuente histórica. En este sentido, algunos estudiantes mencionaron atender a la “voz” del escribano ya que “estaban escritos por escribanos que mediaban los intereses de las testadoras” (TP4, G5) y a la “situación de una relación asimétrica de varón-mujer”, al requerir la actuación de albaceas, testigos y notarios para el cumplimiento de su voluntad (que no se conoce si logró efectivizarse) (TP4, G3).

Respecto a la última consigna del trabajo práctico que planteaba formular un interrogante o elaborar una actividad que contribuyera al análisis de este tipo de testimonio, se procuró posibilitar a las/os estudiantes una instancia para pensar didácticamente cómo abordar los testamentos. En cuanto a los interrogantes, mencionaron: “cómo se evidencia la subordinación de las mujeres en los testamentos” (TP4, G5), a lo cual se podría precisar subordinación con respecto a quién/es o a qué; “qué relevancia en los testamentos se encuentra sobre que hayan sido emitidos por mujeres” (TP4, G3), que requeriría de una reformulación por la redacción confusa; “será verdad lo ha testimoniado o hasta qué punto llega la veracidad de estos escritos” (TP4, G6), que alude a cuestionar el postulado de que lo registrado era algo dado, aunque podría reformularse para lograr un planteo más claro. En tanto, el interrogante que expresaba “qué hubiera pasado si la burocracia estatal española hubiera presentado y prestado más dedicación a la administración y recopilación de los testamentos indígenas femeninos” (TP4, G1), refiere a suposiciones y no se centraría en el contexto histórico que se pretendía abordar.

Algunos estudiantes presentaron actividades como “analizar en las fuentes el formato técnico según el cual están redactados los testamentos y cómo esto permite entender el orden de prioridades del imaginario colectivo colonial” (TP4, G4). Actividad que requeriría considerar las normativas que condicionaron al uso de

determinadas fórmulas legales, y por ende al orden de prioridades expresadas. Integrantes de otro grupo enunciaron: “Mediante el título ‘Una memoria, una mujer y la proximidad de la muerte’ y las fuentes, redactar un breve escrito, como una introducción, por ejemplo, para quien quisiera leer las fuentes, pero con una breve descripción de las mismas, para una mejor lectura organizada”. Para lo cual, señalaron que debería tenerse en cuenta: “el papel que cumple el testamento; las invocaciones: ¿para qué?; disposiciones patrimoniales y vínculos sociales/eclesiásticos” (TP4, G2); interrogantes que podrían reformularse en relación a los objetivos perseguidos.

En los sondeos de opinión, la mayoría de las/os estudiantes coincidieron que “la forma de escritura y el léxico empleado” (S4, G1.1), “la ortografía de la época” (S4, G1.3), “el desconocimiento de algunas expresiones” (S4, G6.2) constituyeron las principales dificultades para trabajar con testamentos. Además se señalaron dificultades en torno a “las interpretaciones que pueden hacerse en torno a los deseos de estas mujeres” (S4, G5.2).

5.5- Representaciones de las/os alumnas/os acerca del uso de fuentes históricas

Tras la realización del taller, se buscó reconocer las representaciones acerca de las fuentes históricas y su uso en Historia que las/os estudiantes poseían y fueron modificando a lo largo de los encuentros. Una búsqueda que intentó comprender cómo influyeron en la construcción del conocimiento del recorte temático del proceso de conquista de Hispanoamérica y para lo cual requirió retomar ideas expresadas en los cuestionarios diagnósticos, los trabajos prácticos, las observaciones participantes y los sondeos de opinión. Como se mencionó, el análisis de los cuestionarios diagnósticos había permitido observar nociones erróneas y cierto grado de desconocimiento en cuanto a las fuentes históricas: la pretendida veracidad de lo relatado, sin tener en cuenta las subjetividades de quienes dieron testimonio; se confundió la rigurosidad científica que requeriría el análisis de las fuentes históricas con una pretendida objetividad, sin haber considerado que en su abordaje intervendrían ideologías, juicios y valores de quienes investigan o las utilizan didácticamente; la mayoría de los estudiantes no consignó ejemplos de fuentes históricas que concernieran a la conquista de América.

Nociones que nuevamente se observaron en varias respuestas referentes al primer trabajo práctico cuando se le otorgó a los hechos registrados en los documentos un carácter de realidad en sí misma. Muchos estudiantes recurrieron al uso literal de afirmaciones o de valoraciones de los sujetos históricos para explicar los hechos históricos relatados, en concordancia con el supuesto que las fuentes históricas posibilitarían “un estudio objetivo”. Y solamente estudiantes de dos grupos reconocieron que las fuentes seleccionadas permitieron abordar la problemática desde diferentes perspectivas. En cuanto a las dificultades para trabajar con dichos testimonios, según la mayoría de las/os alumnas/os, consistieron en obstáculos para entender términos propios de la época.

En el segundo trabajo práctico, la mayoría de las/os estudiantes modificó la mirada sobre las fuentes históricas al señalar que era necesario conocer su contexto de producción para abordar lo que los sujetos históricos buscaban representar en las imágenes. Consideración que pudo ser favorecida por la ausencia de información escrita, lo cual requirió un mayor análisis de los testimonios pictográficos como de argumentación en las explicaciones.

En la resolución de los diversos trabajos prácticos se advirtió una actitud diferente de la mayoría de las/os estudiantes frente al abordaje de los testimonios, vale decir, que se iniciaron los encuentros con una lectura previa (se observó marcaciones y subrayado de frases en los documentos), lo que proporcionó mayor tiempo para los intercambios al interior de los grupos. En este sentido, las acciones emprendidas no sólo podrían entenderse como una búsqueda por facilitar la comprensión de lo registrado, sino también como indicios de un reconocimiento de la complejidad que conllevaba trabajar con fuentes históricas. Además, las/os estudiantes señalaron que, tanto el juicio al *curaca* andino como los testamentos de mujeres indígenas, permitieron conocer aspectos de la trayectoria de vida como del contexto histórico en el que habitaban. En general, las/os alumnas/os consideraron que se podían identificar cambios y continuidades acaecidos en la región estudiada. Y, si bien se mencionaron dificultades en torno a la forma de escritura y a los términos utilizados, también se registraron obstáculos para comprender los conflictos o interpretar decisiones de los sujetos históricos, que revelaron un nivel de reflexión más profundo.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación, que surgió de la preocupación en torno a ciertas dificultades que enfrentaban las/os alumnas/os del primer ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, como del interés por abordar el trabajo con fuentes históricas en las aulas universitarias, ha permitido indagar cuestiones referentes al *sujeto que aprende* a la vez que reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas. Por tales motivos, la Maestría en Docencia Universitaria ha constituido una instancia de formación académica que posibilitó llevar a cabo una investigación educativa y brindó los aportes teóricos y metodológicos necesarios para su desarrollo.

Respecto a las prácticas docentes, compartimos con Saturnino Sánchez Prieto que la enseñanza de la Historia se vincula estrechamente a la mirada que el docente tiene respecto a la disciplina histórica, a la vez que a la visión que posee acerca de la forma de enseñarla y aprenderla. En tal sentido, esta investigación se inició a partir de la hipótesis que el trabajo con fuentes históricas podía contribuir a la comprensión de problemáticas específicas de la historia colonial americana, por lo cual se propuso visibilizar las representaciones de las/os estudiantes que obstaculizaban el abordaje de la conquista española de América, a la vez que reconocer las competencias que permitirían comprender e interpretar las fuentes históricas.

En cuanto al *sujeto que aprende*, las representaciones que posee en relación a contenidos y procedimientos propios de la disciplina histórica entran en juego en el desarrollo de las clases. Lo cual requiere de un docente interesado en comprender los modos de aprender de sus alumnas/os, a fin de favorecer el logro de aprendizajes en las aulas universitarias. En el recorrido de la investigación se visibilizaron las representaciones y se analizaron las voces de las/os alumnas/os de la asignatura de *Historia Americana I*, entendiendo a las/os estudiantes como *sujetos contextualizados*, con diferentes trayectorias académicas y capitales culturales, y en un ámbito universitario situado.

La indagación se centró en las dificultades que enfrentaban las/os alumnas/os para analizar e interpretar fuentes históricas relativas a una problemática histórica particular, vale decir, testimonios concernientes a ciertos aspectos de los procesos desencadenados a partir de la llegada de los españoles a territorios americanos. En el

desarrollo de la investigación, desde una perspectiva historiográfica que recurre a la categoría analítica *conquista* y al abordaje de la misma como una “relación de poder” que encontró respuestas complejas, se seleccionaron documentos escritos y testimonios pictográficos que referían a la región Mesoamericana y al área andina. En este sentido, se privilegió el interés por conocer y comprender el accionar y las formas de pensar de sujetos individuales y colectivos de diferentes condiciones socio-étnicas.

La propuesta de una investigación-acción facilitó el abordaje de situaciones áulicas experimentadas como problemáticas y requirió de la reflexión-en-la-acción. El cuestionario diagnóstico, los trabajos prácticos, los sondeos de opinión de las/os estudiantes y la observación participante constituyeron las principales fuentes de información, cuya interpretación cualitativa posibilitó diseñar y redefinir los encuentros del taller desarrollados en el segundo cuatrimestre del año lectivo 2019, en los que confluyeron la mirada de la docente y de las/os alumnas/os, partícipes e interactuantes en las situaciones percibidas como problemáticas.

Primeramente, se identificaron y analizaron las nociones previas de las/os alumnas/os registradas en el cuestionario diagnóstico acerca de la conquista española de América y de las fuentes históricas, a fin de visibilizar aquellas representaciones que podrían influir en el aprendizaje. Así, se observaron dificultades para lograr una lectura comprensiva, imprecisiones conceptuales en torno a la ubicación témporo-espacial de la conquista española de territorios americanos y la omisión de sujetos partícipes en dicho proceso histórico. Acerca de las fuentes históricas, se evidenciaron nociones erróneas (como la pretendida objetividad de los testimonios) o propias del desconocimiento sobre las mismas. Todo lo cual se tuvo en cuenta en el desarrollo de los siguientes encuentros del taller.

En este sentido, al planificar y rediseñar las propuestas de trabajos prácticos se consideraron, en forma conjunta, el análisis crítico del cuestionario diagnóstico, el material bibliográfico del Programa de la asignatura *Historia Americana I*, los trabajos prácticos previos, la “mirada atenta” de la docente y los registros que las/os estudiantes realizaron al finalizar cada trabajo práctico. Además, al analizar los procesos desatados por la conquista española, las/os alumnas/os abordaron conceptos estructurantes de la disciplina histórica, como las nociones de proceso histórico, espacio y tiempo histórico, también conceptos específicos como aculturación, conflicto social, entre otras. La elección de dichas nociones en cada trabajo práctico dependió de las dificultades

observadas en el cuestionario diagnóstico, los trabajos prácticos y/o sondeos de opinión anteriores a la propuesta que se diseñaba.

También, en el transcurso de la investigación, se promovió el ejercicio de habilidades que fueron consideradas importantes para desarrollar o afianzar competencias necesarias para comprender e interpretar las fuentes históricas. Como se señalara, dichas habilidades se seleccionaron teniendo en cuenta las dificultades identificadas previamente como los conceptos estructurantes de la disciplina histórica que se buscaron trabajar en cada instancia de diseño y redefinición de los trabajos prácticos. A lo largo de los diferentes encuentros del taller se favoreció el ejercicio de habilidades como situar -temporal y espacialmente-, describir -acciones de sujetos representados y prácticas sociales y culturales-, identificar -hechos históricos, causas de conflictos acontecidos, cambios y continuidades en el proceso de conquista, prácticas sociales y culturales, formas de accionar y de relación-, comparar -diferentes ritmos y duraciones de tiempo-, inferir -intencionalidades de los sujetos que brindaron testimonio, representaciones del “otro”, intereses y estrategias de los sujetos históricos-, explicar -significados de la conquista, pertinencia de un concepto, aportes y dificultades al analizar testimonios-, ejemplificar -cómo analizar las fuentes históricas.

En cuanto a las dificultades que enfrentaron las/os alumnas/os para analizar e interpretar las fuentes históricas correspondientes a los primeros trabajos prácticos, se comprobó que varios estudiantes nuevamente le otorgaron a los hechos relatados un carácter de realidad en sí misma, como se había advertido en el cuestionario diagnóstico, sin considerar las intencionalidades de los sujetos que dieron testimonio. A su vez, algunas/os alumnas/os elaboraron explicaciones utilizando en forma literal afirmaciones y valoraciones de los actores sociales partícipes de la conquista española. Observaciones que se tuvieron en cuenta en los siguientes trabajos prácticos, para procurar que las/os estudiantes infirieran intereses y estrategias de los sujetos históricos que brindaron testimonio, sin reducir el análisis al supuesto que una fuente histórica expresa la “voz” de quien la produjo, sino buscando complejizarlo al intentar que percibieran otras “voces” presentes en los mismos.

Otra dificultad advertida se relacionó con la tendencia a considerar el origen étnico como factor de homogeneización, sin que se distinguieran diferentes motivaciones y accionar de quienes integraban el sector “español” o el “indígena”, por lo cual no se atendió a los conflictos suscitados en las expediciones conquistadoras o las luchas políticas entre las sociedades nativas. En este sentido, tanto en el Trabajo

Práctico N° 1 como en el Trabajo Práctico N° 2, a las/os estudiantes les resultó más complejo el análisis de relaciones de poder al interior de cada grupo étnico, que el abordaje de las relaciones asimétricas de poder entre españoles e indígenas.

También se observaron dificultades para lograr identificar y enunciar prácticas sociales y culturales tanto españolas como nativas, y aquellas que iban surgiendo del proceso de aculturación. Así, en los Trabajos Prácticos N° 2, 3 y 4 se buscó que las/os estudiantes pudieran reconocer y contrastar las transformaciones acaecidas en el proceso de la conquista española de América. La información obtenida de los sondeos de opinión contribuyó a la redefinición de las propuestas de trabajos prácticos para favorecer la identificación y la comprensión de los cambios y las continuidades registradas.

Además, frente a la pretendida objetividad que algunas/os estudiantes le otorgaron a los testimonios, las subsiguientes propuestas de trabajos prácticos y sondeos de opinión promovieron el planteo que considera que las fuentes históricas se interrogan e interpretan a partir de las inquietudes y los marco teórico-metodológicos de quienes las analizan, vale decir, desde el presente. En este sentido, los testimonios fueron abordados en esa clave explicativa, vinculada a la noción de la Historia como un producto elaborado a la vez que un proceso de construcción (Gonzalo Zaragoza). Un proceso que requiere de la iniciación del *sujeto que aprende* en el trabajo con fuentes históricas, debido a que forma parte del “*enseñar el oficio de enseñar historia*” (Pagès) a las/os alumnas/os del Profesorado, que deben adquirir experiencia en su abordaje e interpretación y comenzar a pensar didácticamente cómo y para qué analizarlas, a la vez que constituye una de las actividades centrales del *quehacer histórico* para las/os estudiantes de la Licenciatura, que precisan formarse para sus futuros campos de trabajo, como institutos de investigación y universidades.

Asimismo, en la planificación y redefinición de las propuestas se esbozaron actividades que no sólo se centraron en el análisis de las fuentes históricas, sino que también fomentaron el trabajo autónomo de las/os estudiantes al solicitar que, en función de la interpretación de los testimonios, pudieran explicar la afirmación de un historiador, redactar un título, seleccionar un concepto que permitiera abordar las fuentes. Y, en el último trabajo práctico, esa autonomía se favoreció al propiciar un acercamiento de las/os estudiantes a pensar didácticamente cómo abordar los testamentos de mujeres indígenas de la región andina.

En el desarrollo de la investigación, y a través de la reflexión-en-acción, se buscó identificar cuáles podrían ser las competencias necesarias para comprender e interpretar los testimonios acerca de la conquista española de América. Teniendo en cuenta los objetivos propuestos para llevar a cabo la presente investigación, el recorte temático seleccionado y el análisis crítico de los registros de las/os estudiantes, se llegó a la consideración que el abordaje de las fuentes históricas se hallaba estrechamente relacionado al desarrollo de competencias como la contextualización de los hechos, el reconocimiento de diferentes formas de pensar y actuar de los sujetos históricos, la identificación de cambios y continuidades estructurales, la construcción de proposiciones explicativas.

En el caso particular del análisis de fuentes históricas referentes a los procesos desencadenados por la conquista española en territorios americanos, se advirtió que las mencionadas competencias favorecieron:

- la contextualización de los hechos históricos, a fin de examinar las particularidades de la conquista española en las “áreas nucleares”, vale decir Mesoamérica y en los Andes centrales, comparando similitudes y/o diferencias, desde una perspectiva de análisis sincrónico.
- el reconocimiento de diferentes formas de accionar y de pensar de actores sociales que vivieron la conquista española, en procura de comprender cuáles fueron los modos de aceptar la alteridad o negar la comprensión del “otro”.
- el reconocimiento de los disímiles significados que tuvo la conquista española para los sujetos históricos, a fin de distinguir cómo representaron lo vivido y las “memorias” que se fueron construyendo.
- la identificación del impacto de la conquista española en territorios americanos, visibilizando cambios y continuidades en las sociedades conquistadas.
- la construcción de proposiciones explicativas de los hechos representados en los testimonios, que se produjeron en un contexto de dominación, en el que se registraron diversas formas de resistencias.

En forma progresiva, se logró complejizar el análisis de la conquista española de América para promover su comprensión, al abordar el proceso de investigación como un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, que integraron la participación activa del docente y las/os alumnas/os. En definitiva, lo propuesto acerca del trabajo con fuentes históricas fomentó, en las/os estudiantes del primer ciclo de las carreras de Historia, la capacidad de comprensión y de interpretación de las mismas, a la

vez que favoreció la reflexión-en-acción sobre aspectos concernientes a las prácticas de enseñanza universitaria, como prácticas sociales que se configuran al considerar las particularidades, las heterogeneidades y las dificultades que posee *el sujeto que aprende*.

Desde la perspectiva teórico-metodológica que guió esta investigación, y en particular siguiendo los planteos de John Elliott y Mercedes Suárez, estas consideraciones finales revisten un carácter provisorio, debido a que compartimos con los autores citados que los resultados pueden presentarse a modo de “*hipótesis de acción futura*”¹⁶³. Vale decir, “hipótesis de acción” que podrían ser comprobadas por otros docentes investigadores o al investigar otras cohortes de alumnas/os, en pos de indagar situaciones problemáticas situadas, y que contribuyan con “*la necesidad de investigar nuestras propias prácticas de Didáctica de la Historia, conocer su racionalidad, y, en definitiva, poder utilizar los descubrimientos de la investigación para tomar decisiones sobre programas y estrategias de formación con conocimiento de causa*”¹⁶⁴, en palabras de Joan Pagès.

¹⁶³ Suárez, 2002: pp.446.

¹⁶⁴ Pagès, 2004: pp.172.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena (2008): *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alabart, Mónica y Zapiola, María Carolina (ed.) (2017): *Las revoluciones de independencia hispanoamericanas a través de sus fuentes*. Colección La universidad en la escuela. Serie Fuentes comentadas de Historia y Filosofía. Buenos Aires: Ed. UNGS.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.
- Andelique, Carlos Marcelo (2011): “La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?”. *Clío & Asociados*, 15. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- Ansaldi, Waldo (1989): “La nostalgia de la beata por la virginidad no perdida. A propósito del Quinto Centenario de un (des)encuentro”. *David y Goliat*, Año XVIII, N° 54, C.L.A.C.S.O.
- Ansaldi, W. (1992): “Cristóbal Colón, un falso palomo: entre los equívocos y la grandeza”. *Revista del Centro de Estudios Filosóficos de Salta*, II.
- Ansaldi, Waldo y Giordano, Verónica (2012): *América Latina. La construcción del orden*, Tomo 1. Buenos Aires: Ariel.
- Aróstegui, Julio (1995): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Barrera, Darío (2019): “Fuentes judiciales e historia rioplatense colonial: frente a tu primer expediente”. *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Salomón Tarquini, Claudia y otras [ed.]. Buenos Aires: Prometeo.
- Bartolomé, Miguel (1988): *La dinámica de los mayas de Yucatán*. México: Instituto nacional indigenista.
- Bloch, Marc (1982): *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: FCE.
- Braudel, Fernand (1970): *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza
- Bruner, Jerome (1996): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Camilloni, Alicia (2001): “La universidad pública, hoy”. *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Naishtat, F., García Raggio, A. y Villavicencio, S. (comps.). Buenos Aires: Colihue
- Carrasco, Pedro (1976): “La sociedad mexicana antes de la conquista”. *Historia General de México*, Volumen I. México: El Colegio de México.

- Carretero, Mario y González, María Fernanda (2008): “‘Aquí vemos a Colón llegando a América’. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas”. *Cultura y Educación*, 20 (2).
- Conrad, Geoffrey y Demarest, Arthur (1988): *Religión e imperio. Dinámica del expansionismo azteca e inca*. Madrid: Alianza.
- Cortés, Hernán (1985): *Cartas de la conquista de México*. Madrid: SARPE.
- Elliot, John (2000): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, John (2005): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata. [Primera edición: 1993]
- Fenstermacher, Gary (1989): “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. *La investigación de la enseñanza*. Wittrock, M. Barcelona: Paidós.
- Fernández Valencia, Antonia y González Marzo, Félix (2003): “Uso didáctico del legado histórico conservado en los archivos”. *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gibson Charles (1967): *Los aztecas bajo el dominio español. 1519-1810*. México: Siglo XXI Editores.
- Giletta, Carina, Milia, María Leonor, Scarafía, Inés y Vecari, Silvina (2010): *Historia americana colonial. Aportes para la discusión*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Gómez Gallardo, Luz Marina (2007): “La investigación-acción para la innovación del quehacer educativo”. *Revista Investigación Educativa*, vol. 11, N° 20.
- González Marzo, Félix (1994): “Las fuentes documentales: utilización didáctica en la enseñanza de la historia”. *Revista Aula de Innovación Educativa*, N° 23.
- Gruzinski, Serge (2007): *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. México: FCE.
- Guíñez, Cristian y Sánchez, Laura (2019): “Vínculos entre la enseñanza y la investigación en Historia”. *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Salomón Tarquini, Claudia y otras [ed.]. Buenos Aires: Prometeo.
- Halperín Donghi, Tulio (1999): “Historiografía colonial y multiculturalismo. La historia de la colonización entre la perspectiva del colonizador y la del colonizado”. *Dos décadas de investigación en historia económica comparada en América Latina. Homenaje a C. Assadourian*. Menegus, M. México: El Colegio de México, U.N.A.M.

- Hobsbawm, Eric (2013): *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lorandi, Ana María y DEL RÍO, Mercedes (1992): *La etnohistoria. Etnogénesis y transformaciones andinas*. Buenos Aires: CEAL.
- Mandrini, Raúl (2013): *América aborígen. De los primeros pobladores a la invasión europea*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Meroni, Graciela (1969): *La Historia en mis documentos*. Buenos Aires: Huemul.
- Millones, Luis (1990): "Mesianismo e idolatría en los Andes centrales". *Estructuras sociales y mentalidades en América Latina. Siglos XVII y XVIII*. Santamaría, Daniel y otros. Buenos Aires: Biblos.
- Montanares-Vargas, E. y Llancavil-Llancavil, D. R. (2016): "Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores". *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (17), 85-98. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Moradiellos, Enrique (1994): *El oficio del historiador*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- Morant, Isabel (1999): "Mujeres e Historia. O sobre las formas de la escritura y de la enseñanza de la Historia". *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, N° 2. Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL.
- Oberem, Udo (1993): *Sancho Hacho. Un cacique mayor del siglo XVI*. Quito: Cedeco/Abya-Yala.
- Pagès, Joan (2004): "Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores". En Nicolás, E. y Gómez, J. A. (coord.), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia.
- Pease García, Franklin (comp.) (1980): *Nueva crónica y buen gobierno*. Tomo II. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, ISBN 84-660-0054-2.
- Pérez Serrano, Gloria (1998): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Tomo II. Madrid: La Muralla.
- Perkins, David (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Portilla, Miguel León (1974): *El reverso de la conquista*. México: Ed. Joaquín Mortiz (1964, 1ª edición).

- Prieto, José; Gómez, Cosme y Miralles, Pedro (2013): “El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato”. *Clío*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Raiter, Alejandro (2001): “Representaciones sociales”. En Raiter, A. (comp.), *Representaciones sociales*, cap. 1. Buenos Aires: Eudeba.
- Riekenberg, Michael (1993): “El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia”. *Propuesta educativa*, N° 8, FLACSO.
- Romano, Ruggero (1978): *Los conquistadores*. Buenos Aires: Huemul.
- Sánchez, Isabel (2022): “Investigar y crear: La creatividad y el trabajo con fuentes históricas como medio para desarrollar el pensamiento histórico en el aula”. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.25396>
- Sánchez Prieto, Saturnino (1995): *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Santisteban Fernández, Antoni (2010): “La formación en competencias de pensamiento histórico”. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 14.
- Siede, Isabelino (2010): “Preguntas y problemas en la enseñanza de las ciencias sociales”. En Siede, I. (coord.), *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Stern, Steve (1992): “Paradigmas de la conquista. Historia, historiografía y política”. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. E. Ravignani”*, 3ª Serie, 6.
- Suárez, María Mercedes (2002): “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N° 1.
- Suárez, Teresa (1996): “Investigación histórica y aprendizaje en el nivel superior de enseñanza”. *Clio & Asociados*, N° 1. Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL.
- Svarzman, José (2000): *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Tandeter, Enrique (1993): “El período colonial en la historiografía argentina reciente”. *Revista Historia Mexicana*, XLII, 3.
- Trepát, Cristòfol (1995): *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Tribó Travería, Gemma (2005): *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE.

- Truhan, Deborah (1991): “‘Mi ultimada y postrimera boluntad’. Trayectorias de tres mujeres andinas; Cuenca, 1599-1610”. *Histórica*. Lima.
- Valle, Augusta (2011): “El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria”. *Educación*, vol. 20, N° 38. ISSN-e 2304-4322, ISSN 1019-9403
- Valle, Augusta (2018): “Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo pensamiento histórico”. *Revista de Pedagogía*, vol. 39, no 104.
- Wachtel, Nathan (1976): *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Madrid: Alianza.
- Zaragoza, Gonzalo (1995): "La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente". *Procesos: revista ecuatoriana de historia*. 7, I Semestre.

ANEXO

Programa de la asignatura Historia Americana I (2019)
--

Universidad Nacional del Litoral			
<u>Facultad:</u> Facultad de Humanidades y Ciencias			
<u>Carreras</u>			
<u>PROFESORADO Y LICENCIATURA EN HISTORIA.</u>			
<u>Asignatura:</u>	HISTORIA AMERICANA I.		
<u>Equipo de Cátedra:</u>	GILETTA, CARINA- Prof. Asociada VECARI, SILVINA- Prof. Adjunta		
<u>Año Académico:</u>	2019	Anual	
		Cuatrimestral	X
<u>Contenidos:</u> (Presentación por Unidades, Ejes Temáticos, incluyendo propuestas de trabajos prácticos por Unidad) La presente asignatura corresponde al Primer Ciclo de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, y es de cursado obligatorio. Comprende el análisis de la sociedad colonial, en especial en los territorios de dominación hispano-portuguesa, durante el período que abarca desde fines del siglo XV ("conquista de América") hasta las primeras décadas del siglo XIX (procesos de ruptura del vínculo colonial). Pretende abordar una visión global de América colonial dentro del contexto de la historia mundial y americana. El gran eje articulador es el estudio de la dominación colonial (política, social y económica) sobre territorios "americanos", la cual adquiere diversidades regionales y dinámicas específicas. <u>Objetivos:</u> - Diferenciar las visiones culturales e ideológicas de aborígenes y conquistadores, a fin de comprender el impacto de la conquista y el proceso de aculturación resultante. - Interpretar las etapas-clave de los procesos económicos, sociales y políticos de las formaciones coloniales americanas.			

Universidad Nacional del Litoral

- Articular las dimensiones política, económica, social, ideológica y cultural, necesarias para la comprensión de la realidad colonial americana como totalidad.
- Utilizar críticamente las categorías de análisis y los modelos historiográficos contruidos por los historiadores.
- Desarrollar habilidades en el manejo de fuentes, cartografía y utilización del vocabulario específico.

UNIDAD I: El temprano período formativo colonial

La expansión ultramarina del Occidente europeo: motivaciones; factores que la favorecieron. El "descubrimiento de América". La fase caribeña en su doble vertiente: de transición y precedente: inicios de la explotación de los recursos y actividades económicas, primeras instituciones políticas, sociales y religiosas.

La conquista de las "áreas nucleares": mecanismos de dominación/legitimación. Impacto demográfico, económico, social y político de la conquista. Organización institucional en los inicios de la colonización. Continuidades y/o rupturas con relación a las comunidades indígenas. Procesos de aculturación. Respuestas de las comunidades aborígenes.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- ABULAFIA, D., *El descubrimiento de la humanidad. Encuentros atlánticos en la era de Colón*, Barcelona, Crítica, 2009, cap. 10. [En Biblioteca de FHUC]
- ANSALDI, W., La nostalgia de la beata por la virginidad no perdida. A propósito del Quinto Centenario de un (des)encuentro, en *David y Goliat*, Año XVIII, Nº 54, febrero de 1989, C.L.A.C.S.O.
- ASSADOURIAN, C. S., Agricultura y tenencia de la tierra antes y después de la Conquista, en *Población y Sociedad*, Nº 12/13, 2005-2006, p. 28-50.
- FRIEDE, J., *Fray Bartolomé de las Casas, defensor del anticolonialismo*, Buenos Aires, Siglo XXI, cap. 1.
- GILETTA, C. – MILIA, M.L. – SCARAFÍA, I. – VECARI, S., *Historia americana colonial. Aportes para la discusión*, Santa Fe, UNL, 2010, cap. 2. [En Biblioteca de

FHUC]

- GRUZINSKI, S., *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglos XVI- XVIII*, México, F.C.E., 1995, Introducción, cap. I (p.23-29) y Conclusiones.

- LOCKHART, J. - SCHWARTZ, S., *América Latina en la Edad Moderna*, Madrid, Akal, 1992, cap. III (p. 65-86), cap. IV (p. 87-118).

- PÉREZ HERRERO, P., *América Latina y el colonialismo europeo. Siglos XVI-XVIII*, Madrid, Ed. Síntesis, 2004, Cap. 1 (p. 15-24).

- ROMANO, R., *Los conquistadores*, Buenos Aires, Huemul, 1978, cap.1 (p.19-36).

- SÁNCHEZ ALBORNOZ, N., La población de la América colonial, en Bethell, L: (Ed.), *Historia de América Latina IV. América Latina Colonial: población, sociedad y cultura*, Cambridge University Press, Barcelona, Crítica, 1990, cap. 1 (p.15-29). [En Biblioteca de FHUC]

- Sistemas de tributación y trabajo indígenas a partir de la irrupción europea en Hispanoamérica. (Material realizado por el Equipo de Cátedra para uso exclusivo de los alumnos)

- STERN, S., Paradigmas de la conquista. Historia, historiografía y política, en A.A.V.V., *Los conquistados: 1492 y la población indígena en las Américas*, Tercer Mundo Editores, 1992.

- WACHTEL, N., *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*, Madrid, Alianza, 1976, Introducción y cap. 2 (p. 267-291).

- AUTORES VARIOS, Impacto cultural de la conquista española de América. Algunos conceptos para la discusión. (Selección de la cátedra)

- Documentos sobre el descubrimiento, la conquista y la colonización española de América. (Selección de la cátedra)

BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA:

- DUVIOLS, P., *La destrucción de las religiones andinas*, México, UNAM, 1977.

- GARAVAGLIA, J.C. - MARCHENA, J., *América Latina, de los orígenes a la independencia. I. América precolombina y la consolidación del espacio colonial*, Barcelona, Crítica, 2005, cap. 2 (p. 29-40), cap. 6 (p. 111-129). [En Biblioteca de

FHUC]

- GRUZINSKI, S., *Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización*, México, FCE, 2007, cap. "", pp. 50-70.
- LORANDI, A. M. y DEL RÍO, M., *La etnohistoria. Etnogénesis y transformaciones andinas*, CEAL, Buenos Aires, 1992.
- MENEGUS, M., La destrucción del señorío indígena y la formación de la república de indios en la Nueva España, en Bonilla, H. (ed.), *El sistema colonial en la América española*, Ed. Crítica, Barcelona, 1991, p. 7-57.
- MILLONES, L., Mesianismo e idolatría en los Andes Centrales, en Santamaría, D. y otros, *Estructuras sociales y mentalidades en América Latina. Siglos XVII y XVIII*, Biblos, Buenos Aires, 1990, p. 147-163.
- STERN, S., *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española. Huamanga hasta 1640*, Madrid, Alianza, 1986, p. 93-218.

UNIDAD II: Sistema y orden colonial americano en los siglos SXVI-SXVII

La tensión entre *sistema* colonial y el *orden* colonial. La administración política: el estado "español y portugués" en las colonias americanas.

La implementación de la economía colonial: la explotación minera, el tributo, los sistemas de trabajo forzado, la política agraria.

El comercio monopólico: objetivos y resultados. La conformación de un "mercado interno" colonial. Redes mercantiles.

La iglesia: mecanismos de evangelización. Relaciones entre la Corona, el clero regular y secular. Acción de las misiones. Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición.

La sociedad colonial: fundamentos sociales del poder: elites y sectores subalternos. Redes de relación, conflictividad y resistencia. Familia, parentesco, cuestiones de género.

La economía colonial y la economía-mundo europea durante el siglo XVII. Alcances y limitaciones de la *crisis del siglo XVII* en las colonias.

Historiografías y conceptos para el abordaje de la historia colonial.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- ALBERRO, S., El Santo Oficio de la Inquisición en la América Colonial, en Carmagnani, M.- Hernández Chávez, A.- Romano, R. (coord.), *Para una historia de América II. Los nudos*, México, F.C.E., 1999.
- ASSADOURIAN, C. S., *El sistema de la economía colonial. El mercado interior. Regiones y espacio económico*, México, Nueva Imagen, 1983, p.11-18, 127-242.
- BARNADAS, J.M., La iglesia católica en la Hispanoamérica colonial, en Bethell, L. (ed.), op. cit. Tomo II, p. 185-207. [En Biblioteca de FHUC]
- CALVO, T., *Iberoamérica, Península*, Barcelona, 1996 [1994]; Cap. II, Gestionar el espacio, pp. 49-66.
- CÉSPEDES del Castillo, "La Organización Institucional". En: CASTILLERO CALVO, A. (Dir.) y KUETHE, A. (Coord.) *Historia General de América Latina*, vol. III, Ed. Unesco/Ed. Trotta, Paris, 2000, pp-29-45.
- GARAVAGLIA, Juan Carlos « La cuestión colonial », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates*, 2005, [en línea], Puesto en línea el 08 febrero 2005. URL: <http://nuevomundo.revues.org/441>.
- GILETTA, C. – MILIA, M.L. – SCARAFÍA, I. y VECARI, S., *Historia americana colonial. Aportes para la discusión*, Santa Fe, UNL, 2010, cap. 1. [En Biblioteca de FHUC]
- IMOLESI, M., "Mejor casarse que abrasarse". Jesuitas, matrimonio indígena y dispensas en Hispanoamérica colonial, en *SEPOSAL. Seminario Internacional de Población y Sociedad en América Latina*, Salta, 2005.
- KONETZKE, R., *América Latina. La época colonial*, Madrid, Siglo XXI, p. 269-278.
- LEMPÉRIÈRE, Annick « La cuestión colonial », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates*, 2005, [en línea], Puesto en línea el 08 febrero 2005. URL: <http://nuevomundo.revues.org/437>.
- MORILLA CRITZ, J., Crisis y transformación de la economía de Nueva España en el siglo XVII. Un ensayo crítico, *Anuario de Estudios Americanos*, XLV, Sevilla, 1988, p. 241-272.
- MOUTOUKIAS, Z., Contrabando y sector externo en Hispanoamérica colonial, en Carmagnani y otros (coord.), *Para una historia de América. II. Los nudos (1)*,

México, F.C.E., 1999, p. 172-197.

- MOUTOOUKIAS, Z., El comercio interregional, en *Historia General de América Latina III. 1. Consolidación del orden colonial*, Ediciones UNESCO /ed. Trotta, París, 2000.

- PÉREZ HERRERO, P., *América Latina y el colonialismo europeo. Siglos XVI-XVIII*, Madrid, Ed. Síntesis, 2004, p. 92-99.

- PIETSCHMANN, H., El ejercicio y los conflictos del poder en Hispanoamérica, en *Historia General de América III. 2. Consolidación del orden colonial*, Ediciones UNESCO/Ed. Trotta, París, 2001. [En Biblioteca de FHUC]

- PRESTA, Ana María "La sociedad colonial: raza, etnicidad, clase y género", en TANDETER, Enrique —director— *La sociedad colonial*, Sudamericana, Buenos Aires, 2000, pp. 55-86.

- ROMANO, R. - CARMAGNANI, M., Componentes económicos y componentes sociales, en Carmagnani, M. y otros (coord.), *Para una historia de América I. Las estructuras*, México, F.C.E., 1999, p. 174-238, 288-289 y 317-362.

- ROMANO, R., *Coyunturas opuestas. La crisis del siglo XVII en Europa e Hispanoamérica*, México, 1993, p. 13-27 y 145-169.

- ROMANO, R., Fundamentos del sistema económico colonial, en Bonilla, H. (ed.), *El sistema colonial en la América española*, Barcelona, Crítica, 1991, p. 239-280.

- SERRERA, R., Sociedad estamental y sistema colonial, en Annino, A. - Castro Leiva, L. - Guerra, F., *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*, Zaragoza, Ibercaja, 1994.

- SOZA, F., "La historiografía latinoamericana". En: Aurell, Jaume; Balmaceda, Catalina; Burke, Peter y Soza, Felipe. *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Akal, Madrid. 2013.

- SUÁREZ, M., La crisis del siglo XVII en la región andina, en Burga, M. (ed.), *Historia de América Andina*, V.2, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2000.

BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA:

- ARECES, N., La historia regional y la historia económica en la historiografía argentina de las etapas coloniales durante los últimos veinte años. A modo de

balance y hacia una agenda renovada, en Gelman, J. (coord.), *La Historia Económica Argentina en la Encrucijada. Balances y Perspectivas*, Buenos Aires, Ed. Prometeo, 2006, p. 373-388.

- ARMAS ASÍN, Fernando (comp.), *La construcción de la Iglesia en los Andes (siglos XVI a XIX)*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Fondo Editorial, 1999.

- BESTARD, J. - CONTRERAS, J., *Bárbaros, paganos, salvajes y primitivos. Una introducción a la antropología*, Barcelona, Barcanova, 1987, p. 1-47.

- GONZALBO AIZPURU, P., Blancos pobres y libertos. Los colores de la pobreza en el virreinato de Nueva España, en *Historia General de América III. 2. Consolidación del orden colonial*, Ediciones UNESCO/Ed. Trotta, París, 2001. [En Biblioteca de FHUC]

- HALPERÍN DONGHI, T., Historiografía colonial y multiculturalismo. La historia de la colonización entre la perspectiva del colonizador y la del colonizado, en Menegus, M., *Dos décadas de investigación en historia económica comparada en América Latina. Homenaje a Carlos Sempat Assadourian*, El Colegio de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Inst. Dr.J.M.L. Mora. Centro de Estudios sobre la Universidad, México, UNAM, 1999, p. 17-60.

- HARDOY, J. – GUTMAN, M., Construcción urbana y rural: sus aspectos ideológicos, sociales y económicos, en *Historia General de América III. 2. Consolidación del orden colonial*, Ediciones UNESCO/Ed. Trotta, París, 2001. [En Biblioteca de FHUC]

- ISRAEL, J., México y la "crisis general", en Florescano, E. (comp.), *Ensayos sobre el desarrollo económico de México y América Latina, 1500-1975*, México, FCE, 1987, p. 128-153.

- LAVRIN, A., La mujer en la sociedad colonial hispanoamericana, en Bethell, L. (ed.), op. cit. Tomo IV, p. 109-137. [En Biblioteca de FHUC]

- MACLEOD, M., Aspectos de la economía interna de la América española colonial: fuerza de trabajo, sistema tributario, distribución e intercambios, en Bethell, L. (ed.), op. cit. Tomo III, p. 148-188. [En Biblioteca de FHUC]

Universidad Nacional del Litoral

- MAURO, F. "Portugal y Brasil: estructuras políticas y económicas del imperio, 1580-1750". En: Bethell, Leslie (ed.) *Historia de América Latina*, Cambridge University Press, Ed. Crítica 1990, tomo II, cap. 4.

- SCHWALLER, J., La Iglesia en la América colonial española, en *Historia General de América III. 2. Consolidación del orden colonial*, Ediciones UNESCO/Ed. Trotta, París, 2001. [En Biblioteca de FHUC]

- TANDETER, E., El período colonial en la historiografía argentina reciente, en *Historia Mexicana*, XLII, 3, 1993, p. 789-819.

UNIDAD III: Los espacios coloniales americanos: singularidades, diferencias, reformas y conflictos en los siglos XVI-XVIII

Las áreas con metales preciosos: desarrollo de la minería de la plata en Nueva España y en el espacio peruano. Efectos articuladores de la producción minera. La Hacienda como unidad social y de producción.

Las áreas tropicales: proceso de ocupación y explotación del suelo. Brasil: del ciclo del Palo Brasil al ciclo azucarero. La Plantación y/o ingenios. Binomio esclavitud-plantación. Sociedades de plantación. Expresiones de resistencia de los esclavos.

Las áreas de transición o frontera: rasgos peculiares de la ocupación.

Reformas políticas "borbónicas y pombalinas", impactos desiguales en los espacios americanos: reacomodos, conflictos sociales e insurrecciones durante el siglo XVIII.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- ANSALDI, W. (comp.), *Sociedades de plantación en América Latina*, Documento de trabajo nº 54, Unidad de Docencia e investigación Socio-históricas de América Latina (UDISHAL), Buenos Aires, 1994.

- ANSALDI, W.- GIORDANO, V., *América Latina. La construcción del orden. De la colonia a la disolución de la dominación oligárquica*, Buenos Aires, Ariel, 2012, p. 105-126.

- CALVO, Thomas, *Hispanoamérica*, Península, Barcelona, 1996 [1994]; Cap. VIII "Estado y economía en el siglo XVIII: entre reformas y crisis (1750-1810)", pp.

229-258 y 280-285.

- CARRERA DAMAS, G., "Huida y enfrentamiento", en MORENO FRAGINALS, M., *África en América Latina*, Siglo XXI, México, 1977, pág. 34-43.
- BAKEWELL, P. "La minería en la Hispanoamérica colonial". En: Bethell, L. (ed.) *Historia de América Latina* Cambridge University Press, ed. Crítica 1990, tomo III.
- CARDOSO, C.- PÉREZ BRIGNOLI, H., *Historia económica de América Latina 1. Sistemas agrarios e historia colonial*, Barcelona, Crítica, 1984, cap. 3.
- FLORESCANO, E., Formación y estructura económica de la hacienda en Nueva España, en Bethell, L. (ed.), op. cit. Tomo 3, p. 92-121. [En Biblioteca de FHUC]
- GILETTA, C. – MILIA, M. L. – SCARAFÍA, I. y VECARI, S., *Historia americana colonial. Aportes para la discusión*, Santa Fe, UNL, 2010, cap. 3. [En Biblioteca de FHUC]
- LOCKHART, J.- SCHWARTZ, S., *América Latina en la Edad Moderna. Una historia de la América Española y el Brasil coloniales*, Madrid, Akal, 1988, cap. 7.
- MORENO FRAGINALS, M., *África en América Latina*, México, Siglo XXI, 1997.
- Regiones de transición en América colonial. (Material realizado por el Equipo de Cátedra para uso exclusivo de los alumnos)
- UYA, OKON E., *Historia de la esclavitud negra en las Américas y el Caribe*, Buenos Aires, Claridad, 1989.

BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA:

- BAKEWELL, P., Los determinantes de la producción minera en Charcas y en Nueva España durante el siglo XVII, en Bonilla, H. (ed.), *El sistema colonial en la América española*, Barcelona, Crítica, 1991, p. 58-72.
- BAKEWELL, P., *Mineros de la Montaña Roja. El trabajo de los indios en Potosí, 1545-1650*, Alianza, Madrid, 1989. Cap. II, III y V.
- JOHNSON, H. B., La colonización portuguesa del Brasil, 1500-1580, en Bethell, L. (ed.), op. cit. Tomo I. [En Biblioteca de FHUC]
- LORANDI, Ana María, *Las rebeliones indígenas*, en Nueva Historia Argentina, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 2000, Tomo 2. Pp. 285-329.
- MAURO, F., Portugal y Brasil: estructuras políticas y económicas del imperio,

Universidad Nacional del Litoral

1580-1759, en Bethell, L. (ed.), op. cit., Tomo II. [En Biblioteca de FHUC]

- PICOTTI, D., *La presencia africana en nuestra identidad*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 1998.
- SERULNIKOV, S., *Revolución en los Andes. La era de Túpac Amaru*, Buenos Aires, Sudamericana, 2010. [En Biblioteca de FHUC]
- STERN, S. (comp.), *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes. Siglos XVIII al XX*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1987, cap. 2: La era de la insurrección andina, 1742-1782: una reinterpretación.
- TAYLOR, W., *Embriaguez, homicidio y rebelión en las poblaciones coloniales mexicanas*, México, F.C.E., 1987.

CRONOGRAMA:

UNIDAD/ SEMANAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Unidad I	X	X	X	x	x										
Unidad II						X	x	x	x	x					
Unidad III											x	x	x	x	x

Exigencias para obtener la regularidad: aprobar un examen parcial promocional de la unidad 1 (o su correspondiente recuperatorio); para la Promoción se exige nota mínima 7 Bueno o más y para la regularidad con nota 6 Aprobado, y además los trabajos prácticos acordados entre el equipo de cátedra y el grupo clase.

Modalidad del Examen: oral: exposición de un tema/problema elegido por el alumno/a (de acuerdo a pautas sugeridas por el equipo de cátedra) y respuesta a cuestiones generales del resto del programa.

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS (UNL)

ASIGNATURA: HISTORIA AMERICANA I

AÑO ACADÉMICO: 2019

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO

AÑO EN QUE TERMINÓ LA ESCUELA MEDIA:

CARRERA/S QUE CURSA:

MATERIAS ESPECÍFICAS DE HISTORIA CURSADAS:

.....

.....

MATERIAS ESPECÍFICAS DE HISTORIA APROBADAS:

.....

.....

1- Completa la frase: La Historia posibilita

.....

.....

.....

.....

2- ¿Cuáles son las formas de estudio que te permiten aprender mejor?

.....

.....

.....

.....

3- ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje que se te presentan en la carrera? ¿A qué las atribuis?

.....

.....

.....

.....

4- En el caso de haber tenido dificultades en las evaluaciones parciales y/o finales: ¿a qué las atribuis?

.....

.....

.....

.....

5- ¿Qué dificultades te ha presentado la bibliografía indicada por los docentes? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

6- Respecto a la conquista de Hispanoamérica:

a) Ubicarla cronológicamente (siglos o años aproximados):

b) ¿Qué sujetos participaron y/o intervinieron en la conquista de América?

.....

c) Seleccionar la/s expresión/es apropiadas para analizar este proceso:

* Encuentro entre pueblos

* Sometimiento de los pueblos nativos

* Dominación de comunidades indígenas

* Contacto entre diferentes culturas

d) ¿A qué refieren los historiadores que plantean las “múltiples voces” de la conquista?

.....

.....

.....

.....

.....

7- ¿Por qué deberíamos utilizar fuentes históricas en Historia Americana I?

.....

.....

.....

.....

.....

8- Anotar ejemplos de fuentes históricas que refieran a la conquista española de América.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Trabajo Práctico Nº 1

- 1-** Realicen una lectura atenta de cada testimonio a fin de consignar:
 - a)** Ubicación temporal y espacial.
 - b)** Sucesos centrales de los relatos.
 - c)** Expresiones acerca de los "otros".
 - d)** Inferencias respecto a las intencionalidades de quienes escribieron.
- 2-** Identifiquen en los testimonios los conflictos existentes en las "áreas nucleares" al arribo de las expediciones españolas.
- 3-** Redacten un breve texto que diferencie la coyuntura en que se produjo la conquista española de las "áreas nucleares", de los sucesos narrados.
- 4-** Formulen un título al trabajo práctico. Fundamenten la elección.

Fuentes seleccionadas:

- *Cartas de la conquista de México* de Hernán Cortés (fragmento de la Segunda Carta, 1520).
- *Manuscrito anónimo de Tlatelolco*, hacia 1528.
- *Nueva crónica y buen gobierno* de Felipe Guamán Poma de Ayala, 1615 (fragmentos).

CARTA SEGUNDA

ENVIADA A SU SACRA MAJESTAD DEL EMPERADOR NUESTRO
SEÑOR POR EL CAPITAN GENERAL DE LA NUEVA ESPAÑA,
LLAMADO DON FERNANDO CORTES

Muy alto y poderoso y muy católico príncipe, invictísimo emperador y señor nuestro: En una nao que de esta Nueva España de vuestra sacra alteza majestad despaché a 16 de julio del año de 1519, envié a vuestra alteza muy larga y particular relación de las cosas hasta aquella sazón, después que yo a ella vine, en ella sucedidas. La cual relación llevaron Alonso Hernández Portocarrero y Francisco de Montejo, procuradores de la rica villa de la Veracruz, que yo en nombre de vuestra alteza fundé. Y después acá, por no haber oportunidad, así por falta de nevíos y estar yo ocupado en la conquista y pacificación desta tierra, como por no haber sabido de la dicha nao y procuradores, no he tornado a relatar a vuestra majestad lo que después se ha hecho; de que Dios sabe la pena que he tenido. Porque he deseado que vuestra alteza supiese las cosas desta tierra; que son tantas y tales, que, como ya en la otra relación escribí, se puede intitular de nuevo emperador della, y con título y no menos mérito que el de Alemaña, que por la gracia de Dios vuestra sacra majestad posee.

En la otra relación, muy excelentísimo príncipe, dije a vuestra majestad las ciudades y villas que hasta entonces a su real servicio se habían ofrecido y yo a él tenía sujetas y conquistadas. Y dije asimesmo que tenía noticia de una gran señor que se llamaba Muteuczuma, que los naturales desta tierra me habían dicho que en ella había, que estaba, según ellos señalaban las jornadas, hasta noventa o cien leguas de la costa y puerto donde yo desembarqué. Y que confiando en la grandeza de Dios, y con el esfuerzo del real nombre de vuestra alteza pensaba irle a ver doquiera que estuviese; y aun me acuerdo que me ofrecí, en cuanto a la demanda deste señor, a mucho más de lo a mi posible. Porque certifiqué a vuestra alteza que lo habría, preso o muerto, o súbdito a la corona real de vuestra majestad; y con este propósito y demanda me partí de la ciudad de Cempoal, que yo intitulé Sevilla, a 16 de agosto, con quince a caballo y trescientos peones lo mejor aderezados de guerra que yo pude y el tiempo dio a ello lugar; y dejé en la villa de la Veracruz ciento y cincuenta hombres con dos de a caballo, haciendo una fortaleza, que ya casi tengo acabada, y dejé toda aquella provincia de Cempoal y toda la sierra comarcana en la dicha villa, que serán hasta cincuenta mil hombres de guerra y cincuenta villas y fortalezas, muy seguros y pacíficos y por ciertos y leales vasallos de vuestra majestad, como hasta agora lo han estado y están; porque ellos eran súbditos de aquel señor Muteuczuma, y según fui informado, lo eran por fuerza y de poco tiempo acá; y como por mi tuvieron noticia de vuestra alteza y de su muy real y gran poder, dijeron que querían ser vasallos de vuestra majestad y mis amigos, y que me rogaban que los defendiese de aquel gran señor, que los tenía por fuerza y tiranía y que les tomaba sus hijos para los matar y sacrificar a sus ídolos, y me dijeron otras muchas quejas dél; e con esto han estado y están muy ciertos y leales en el servicio de vuestra alteza. E creo lo estarán siempre por ser libres de la tiranía de aquél y porque de mí han sido siempre bien tratados y favorecidos. E para más seguridad de los que en la villa quedaban, traje conmigo algunas personas y principales dellos, con alguna gente, que no poco provechosos me fueron en mi camino. Y porque, como ya creo, en la primer relación escribí a vuestra majestad que algunos de los que en mi compañía pasaron, que eran criados y amigos de Diego Velázquez, les había pesado de lo que yo en servicio de vuestra alteza hacía, e aun algunos dellos se me quisieron alzar y irse me de la tierra, en especial cuatro españoles, que se decían Juan Escudero y Diego Cermeño, piloto, y Gonzalo de Ungría, asimismo piloto, y Alonso Peñate, los cuales, según lo confesaron espontáneamente, tenían determinado de tomar un bergantín que estaba en el puerto con cierto pan y tocinos, y matar al maestro dél, y irse a la isla Fernandina a hacer saber a Diego Velázquez cómo yo enviaba la nao que a vuestra alteza envié, y lo que en ella iba, y el camino que la dicha nao había de llevar, para que el dicho Diego Velázquez pusiese en guarda para que la tomasen, como después que lo puso lo supo por obra; que, según he sido informado, envió tras la dicha nao un carabela, y si no fuera pasada, la tomara.

Del señor y gente fui muy bien recibido y aposentado. E después de haberle hablado de parte de vuestra majestad y le haber dicho la causa de mi venida en estas partes, le pregunté si él era vasallo de Muteuczuma o si era de otra parcialidad alguna. El cual, admirado de lo que le preguntaba, me respondió diciendo que quién no era vasallo de Muteuczuma, queriendo decir que allí era el señor del mundo. Yo le torné a aquí a replicar y decir el gran poder y señorío de vuestra majestad, y otros muy muchos y muy mayores señores que no Muteuczuma eran vasallos de vuestra alteza, y aunque no lo tenían en pequeña merced, y que así lo había de ser Muteuczuma y todos los naturales de estas tierras; y que así lo requería a él que lo fuese, porque siéndolo sería muy honrado y favorecido, y, por el contrario, no queriendo obedecer, sería punido. E para que tuviese por bien de le mandar recibir a su real servicio,

que le rogaba que me diese algún oro que yo enviase a vuestra majestad. Y el me respondió que oro, que él lo tenía; pero que no me lo quería dar si Mutezcuma no lo mandase, y que mandándolo él, que el oro y su persona y cuanto tuviese daría. Por no escandalizarle ni dar algún desmán a mi propósito y camino, disimulé con él lo mejor que pude y le dije que muy presto le enviara a mandar Mutezcuma que diese el oro y lo demás que tuviese.

Aquí me vinieron a ver otros dos señores que en aquel valle tenían su tierra: el uno, cuatro leguas el valla abajo, y el otro, dos leguas arriba, y me dieron ciertos collarejos de oro de poco peso y valor, y siete u ocho esclavas. Y dejándolos así muy contentos, me partí, después de haber estado allí cuatro o cinco días, y me pasé al asiento del otro señor, que está las dos leguas que dije el valle arriba que se dice Iztacmastián. El señor deste serán tres o cuatro leguas de población, sin salir casa de casa, por lo llano del valle, ribera de un río pequeño que va por él; y en un cerro muy alto está la casa del señor, con la mejor fortaleza que hay en la mitad de España, y mejor cercada de muro y barbacana y cavas; y en lo alto de este cerro terná una población de hasta cinco o seis mil vecinos, de muy buenas casas, y gente algo más rica que no la del valle abajo. E aquí asimismo fui muy bien recibido, y también me dijo este señor que era vasallo del Mutezcuma; e estuve en este asiento tres días, así por me reparar de los trabajos que en el despoblado la gente pasó, como por esperar cuatro mensajeros de los naturales de Cempoal que venían conmigo, que yo desde Catalmi había enviado a una provincia muy grande que se llama Tascalteca, que me dijeron que estaba muy cerca de allí, como de verdad pareció, y me habían dicho que los naturales de esta provincia eran sus amigos dellos y muy capitales enemigos de Mutezcuma, y que me querían confederar con ellos, porque eran muchos y muy fuerte gente, y que confinaba su tierra por todas partes con la del dicho Mutezcuma, y que tenían con él muy continuas guerras, y que creían se holgarían conmigo y me favorecerían si el dicho Mutezcuma se quisiese poner en algo conmigo. Los cuales dichos mensajeros, en todo el tiempo que yo estuve en el dicho valle, que fueron por todos ocho días, no vinieron; y yo pregunté a aquellos mensajeros principales de Cempoal que iban conmigo que iban cómo no venían los dichos mensajeros. E me dijeron que debía de ser lejos y que no podían venir tan aína. E yo, viendo que se dilataba su venida y que aquellos peincipales de Cempoal me certificaban tanto la amistad y seguridad de los desta provincia, me partí para allá. E a la salida del dicho valle fallé una gran cerca de piedra seca, tan alta como estado y medio, que atravesaba todo el valle de la una sierra a la otra, y tan ancha como veinte pies, y por toda ella un pretil de pie y medio de ancho, para pelear desde encima, y no más de una entrada tan ancha como diez pasos, y en esta entrada doblada la una cerca sobre la otra a manera de rebelin, tan estrecho como cuarenta pasos. De manera que la entrada fuese a vueltas, y no a derechas. E preguntada la causa de aquella cerca, me dijeron que la tenían porque eran fronteros de aquella provincia de Tascalteca, que eran enemigos de Mutezcuma y tenía siempre guerra con ellos. Los naturales deste valle me rogaron que, pues iba a ver a Mutezcuma, su señor, que no pasase por la tierra destes sus enemigos, porque por ventura serían malos y me facerían algún daño; que ellos me llevarían siempre por tierra del dicho Mutezcuma sin salir della, y que en ella sería siempre bien recibido. Y los de Cempoal me decían que no lo hiciese, sino que fuese por allí; que lo que aquéllos me decían era por me apartar de la amistad de aquella provincia, y que no eran malos y traidores todos los de Mutezcuma, y que me llevarían a meter donde no pudiese salir. Y porque yo de los de Cempoal tenía más concepto que de los otros, tomé su consejo, que fue de seguir el camino de Tascalteca, llevando mi gente al mejor recaudo que yo podía. E yo, con hasta seis de caballo, iba adelante bien media legua y más, no con pensamiento de lo que después se me ofreció, pero por descubrir la tierra, para que si algo hubiese yo lo supiese y tuviese lugar de concertar y apercebir la gente. (p. 100).

Por lo que yo he visto y comprendido cerca de la similitud que toda esta tierra tiene a España, así en la fertilidad como en la grandeza y fríos que en ella hace, y en otras muchas cosas que la equiparan a ella, me pareció que el más conveniente nombre para esta tierra era el de la Nueva España del mar Océano; y así, en nombre de vuestra majestad se le puso aqueste nombre. Humildemente suplica a vuestra alteza lo tenga por bien y mande que se nombre así.

Yo he escrito a vuestra majestad, aunque mal dicho, la verdad de todo lo sucedido en estas partes y aquello que de más necesidades hay que hacer saber a vuestra alteza; y por otra vía, que va con la presente, envío a suplicar a vuestra real excelencia mande enviar una persona de confianza que haga inquisición y pesquisa de todo e informe a vuestra sacra majestad dello; también en ésta lo torno humildemente a suplicar, porque en tan señalada merced lo torné como en dar entero crédito a lo que escribo.

Muy alto y muy excelentísimo príncipe: Dios Nuestro Señor la vida y muy real persona y muy poderoso estado de vuestra sacra majestad conserve y aumente por muy largos tiempos, con acrecentamiento de muy mayores reinos y señoríos, como su real corazón desea.—De la villa Segura de la Frontera desta Nueva España, a 30 de octubre de 1520 años.—De vuestra sacra majestad muy humilde siervo y vasallo, que los muy reales pies y manos de vuestra alteza besa.—FERNAN CORTÉS.

CORTÉS, H., *Cartas de la conquista de México*, Madrid, Sarpe, 1985. (Fragmentos)

HERNÁN CORTÉS: Nacido en Medellín (Extremadura) en 1484 o 1485, hijo de Martín Cortés de Monroy y de una de hija de Diego Altamirano de Pizarro. A los 14 años es enviado a la Universidad de Salamanca o, según ciertas fuentes, a trabajar con un notario de Valladolid. En 1504 llega a La Española, donde ejerce las funciones de escribano en el pueblo de Azúa. En 1511 marcha con Diego de Velásquez a la conquista de Cuba y en 1519 dirige la tercera expedición enviada a México. Tras vencer, se le nombra gobernador general de la Nueva España. Fallece en Castillejo de la Cuesta (Sevilla), en 1547.

Manuscrito anónimo de Tlatelolco

Así las cosas, finalmente, contra nosotros se disponen a atacar. Es la batalla. Luego llegaron a colocarse en Cuepopan y en Cozacuahco. Se ponen en actividad con sus dardos de metal. Es la batalla con Coyohuehuetzin y cuatro más.

Por lo que hace a las naves de ellos, vienen a ponerse en Texopan. Tres días es la batalla allí. Vienen a echarnos de allí. Luego llegan al Patio Sagrado: cuatro días es la batalla allí.

Luego llegan hasta Yacacolco: es cuando llegaron acá los españoles, por el camino de Tlilhuacan.

Y esto fue todo. Habitantes de la ciudad murieron dos mil hombres exclusivamente de Tlatelolco. Fue cuando hicimos los de Tlatelolco armazones de "hileras de cráneos" [tzompantli]. En tres sitios estaban colocados estos armazones. En el que está en el Patio Sagrado de Tlilancalco [casa negra]. Es donde están ensartados los cráneos de nuestros señores [españoles].

En el segundo lugar, que es Acacolco también están ensartados cráneos de nuestros señores y dos cráneos de caballo.

En el tercer lugar que es Zacatla, frente al templo de la diosa [Cihuacóatl], hay exclusivamente cráneos de tlatelolcas.

Y así las cosas, vinieron a hacernos evacuar. Vinieron a estacionarse en el mercado.

Fue cuando quedó vencido el tlatelolca, el gran tigre, el gran águila, el gran guerrero. Con esto dio su final conclusión la batalla.

Fue cuando también lucharon y batallaron las mujeres de Tlatelolco lanzando sus dardos. Dieron golpes a los invasores; llevaban puestas insignias de guerra; las tenían puestas. Sus faldellines llevaban arremangados, los alzaron para arriba de sus piernas para poder perseguir a los enemigos.

Fue también cuando le hicieron un doselete con mantas al capitán allí en el mercado, sobre un templete. Y fue cuando colocaron la catapulta aquí en el templete. En el mercado la batalla fue por cinco días.

Y todo esto pasó con nosotros. Nosotros lo vimos, nosotros lo admiramos: con esta lamentosa y triste suerte nos vimos angustiados.

En los caminos yacen dardos rotos;
los cabellos están esparcidos.
Destechadas están las casas,
enrojecidos tienen sus muros.
Gusanos pululan por calles y plazas,
y están las paredes manchadas de sesos.
Rojas están las aguas, cual si las hubieran teñido,
y si las bebíamos, eran agua de salitre.
Golpeábamos los muros de adobe en nuestra ansiedad
y nos quedaba por herencia una red de agujeros.
En los escudos estuvo nuestro resguardo,
pero los escudos no detienen la desolación.
Hemos comido panes de colorín,
hemos masticado grama salitrosa,
pedazos de adobe, lagartijas, ratones,
y tierra hecha polvo y aun los gusanos.

Manifiesto anónimo de Tlatelolco redactado en lengua náhuatl hacia 1528 por autores anónimos tlatelolcos. Relato de los enfrentamientos en Tlatelolco. Documento conservado en la Biblioteca Nacional de París. Versión de Ángel Ma. Garibay, citado por Miguel León Portilla, en *El reverso de la conquista. Relaciones aztecas, mayas e incas*, Ed. Mortiz, México, 1974, p. 52.

Nueva crónica y buen gobierno de Felipe Guamán Poma de Ayala (fragmentos).

Disensiones entre Huáscar y Atahualpa

Al difunto Guayna Cápac, Inca, lo llevan a la ciudad del Cuzco, a donde es cabecera de este reino, a enterrarlo. Lo trajeron desde la provincia de Quito. En este tiempo que tuvieron grandes dares y tomares los dos incas, el legítimo Huáscar Inca y el bastardo Atahualpa Inca, desde Quito y porfía de capitanes. Y se hicieron el reino dos partes. Desde Jauja hasta Quito, y nuevo reino, fue lo de Atahualpa. Y desde Jauja hasta Chile lo de Huáscar. Y con ellos hubo grandes contradicciones y batalla y muerte de los capitanes y de indios de este reino. Entonces fue llevado el cuerpo de Guayna Cápac Inca, a la gran ciudad del Cuzco. Le llamaba el difunto *yllapa*².

Del dicho Inca Guayna Cápac pensaron los indios de Quito que vino vivo el Inca y así no se alzaron, ni hubo alboroto del reino por la muerte del Inca y lo llevaron a su bóveda real embalsamado de manera. Desde Jauja se supo que estaba muerto y en la ciudad del Cuzco hicieron grandes llantos y lloros de la muerte de Guayna Cápac Inca. Y la promesa y lo que le denunciaron los demonios al Inca, desde sus antepasados incas, fue declarado que habían de salir unos hombres llamados Huiracocha, como dicho fue en este tiempo salieron los hombres Huiraco-

chas cristianos en esta revuelta de este reino. Y fue ventura promisión de Dios que en tanta batalla y derramamiento de sangre y pérdida de la gente de este reino saliesen los cristianos. Fue Dios servido y la virgen María adorados y todos los santos y santas ángeles llamados de que fuese la Conquista en tanta revuelta de Huáscar Atahualpa, Incas.

El encuentro en Cajamarca y la prisión de Atahualpa

Don Francisco Pizarro y don Diego de Almagro y fray Vicente de la orden del Señor San Francisco. Como Atahualpa Inca desde los baños se fue a la ciudad y corte de Cajamarca y llegado con su Majestad y cercano de sus capitanes con mucho más gente, doblado de cien mil indios, en la ciudad de Cajamarca, en la plaza pública, en el medio en su trono y asiento, gradas que tiene [que] se llaman *usno* se sentó Atahualpa Inca.

Y luego comenzó don Francisco Pizarro y don Diego de Almagro a decirle con la lengua, Felipe, indio Guanacbilca. Le dijo que era mensaje y embajador de un gran señor y que fuese su amigo que sólo a eso venía.

Respondió muy atentamente lo que decía don Francisco Pizarro y lo dice la lengua, Felipe, indio. Responde el Inca con una majestad y dijo que será la verdad que tan lejos tierra venían por mensaje, que lo creía que será gran Señor, pero no tenía que hacer amistad, que también que era él gran señor en su reino.

Después de esta respuesta, entra con la suya fray Vicente, llevando en la mano derecha una cruz y en la izquierda el breviario. Y le dice al dicho Atahualpa Inca que también es embajador y mensajero de otro señor, muy grande amigo de Dios y que fuese su amigo y que adorase la cruz y creyese el evangelio de Dios y que no adorase en nada, que todo lo demás era cosa de burla.

Responde Atahualpa Inca y dice que no tiene que adorar a nadie sino al sol que nunca muere ni sus *guacas*¹ y dioses [que] también tienen en su ley: aquello guardaba. Y preguntó el dicho Inca a fray Vicente quién se lo había dicho.

Responde fray Vicente que le había dicho el evangelio, el libro.

Y dijo Atahualpa: dámelo a mí, el libro, para que me lo diga. Y así se lo dio y lo tomó en las manos; comenzó a hojear las hojas del dicho libro. Y dice el dicho Inca que, como no me lo dice, ni me habla a mí el dicho libro, hablando con gran majestad, sentado en su trono, y lo echó el dicho libro de las manos, el dicho Inca Atahualpa.

¹ *Huaca*: todo lo que se consideraba sagrado.

Como fray Vicente dio voces y dijo: ¡Aquí, caballeros, con estos indios gentiles son contra nuestra fe! Y don Francisco Pizarro y don Diego de Almagro, de la suya, dieron voces y dijo: ¡Salgan, caballeros, contra estos infieles que son contra nuestra cristiandad y de nuestro emperador y rey, demos en ellos!

[foje 386] Y así luego comenzaron los caballeros y dispararon sus arcabuces y dieron la escaramusa y los dichos soldados a matar indios como hormigas y de espanto de arcabuces y ruido de cascabeles y de las armas y de ver primer hombre jamás visto, de estar lleno de indios la plaza de Cajamarca. Se derribó las paredes del cerco de la plaza de Cajamarca.

Y se mataron entre ellos, de apretarse y pisarse y tropezarse los caballos, murieron mucha gente de indios, que no se pudo contar. De la banda de los españoles murieron cinco personas, de su voluntad, porque ningún indio se atrevió, de espanto asombrado. Dicen que también estaban dentro de los indios muertos, los dichos cinco españoles. Deben de andar tonteoando como indio, deben de tropezarse los dichos caballeros.

Y así se le prendió don Francisco Pizarro y don Diego de Almagro al dicho Atahualpa Inca, de su trono. Le llevó sin herirle y estaba preso con presiones y guarda de españoles, junto del capitán don Francisco Pizarro. Quedó muy triste y desconsolado y desposeído de su majestad, sentado en el suelo quitado su trono y reino.

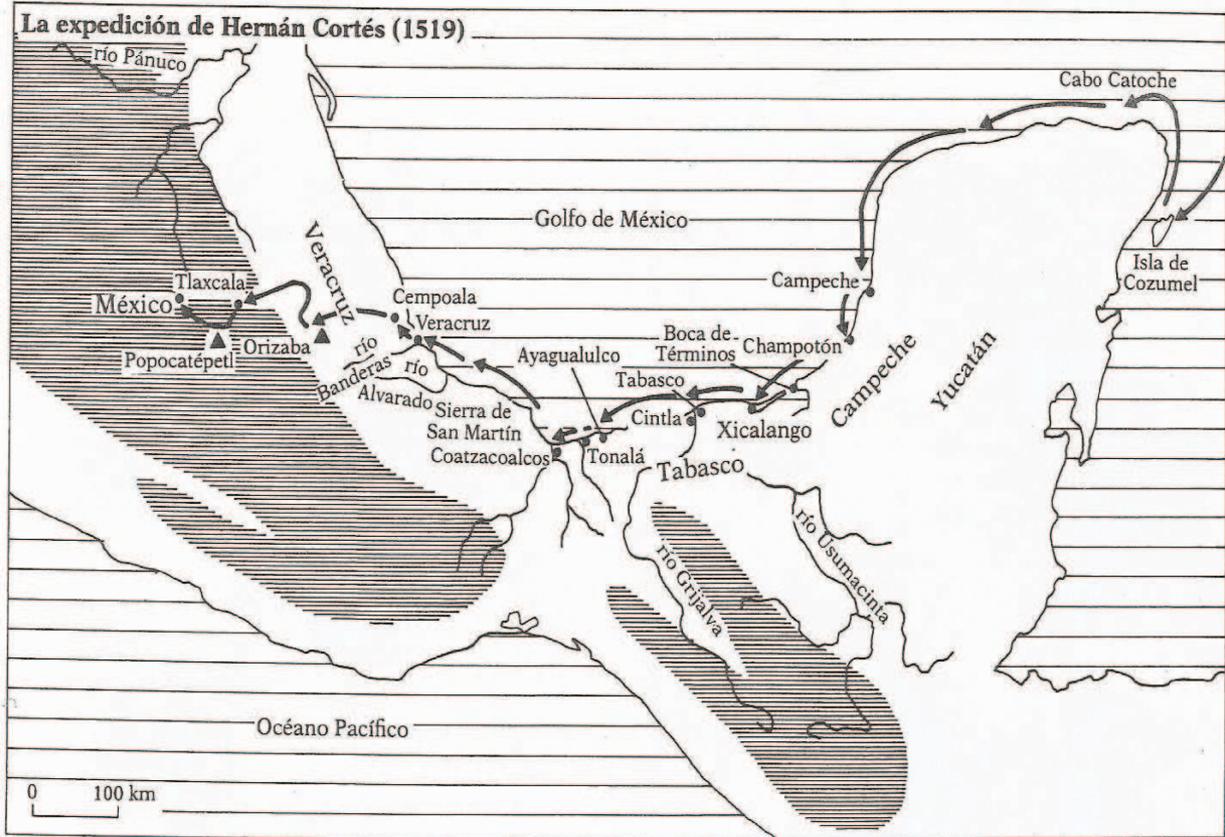
De cómo hubo alboroto en este reino entre hermanos. El rey Cápac Apo Huáscar, Inca legítimo, y su hermano príncipe *Auqui* Atahualpa Inca, después de la muerte de su padre Guayna Cápac Inca, este dicho alboroto y guerra duró treinta y seis años. Desde niño el dicho Huáscar fue muy soberbio y mísero y mal inclinado; en "dácalas pajas", mandaba matar a los dichos capitanes. Y así huían de él. Después nunca les quiso favorecer [a] ningún capitán, ni soldado. Ves aquí cómo [no] quiso favorecer ningún capitán ni soldado. Ves aquí cómo pierde con la soberbia todo su reino siempre que sea rey o capitán, si es soberbio, auriento, perderá su reino y la vida como Huáscar Inca.

Y fue Dios servido que en este tiempo envíanse su embajador y mensaje el rey emperador a don Francisco Pizarro y a don Diego de Almagro, capitanes.

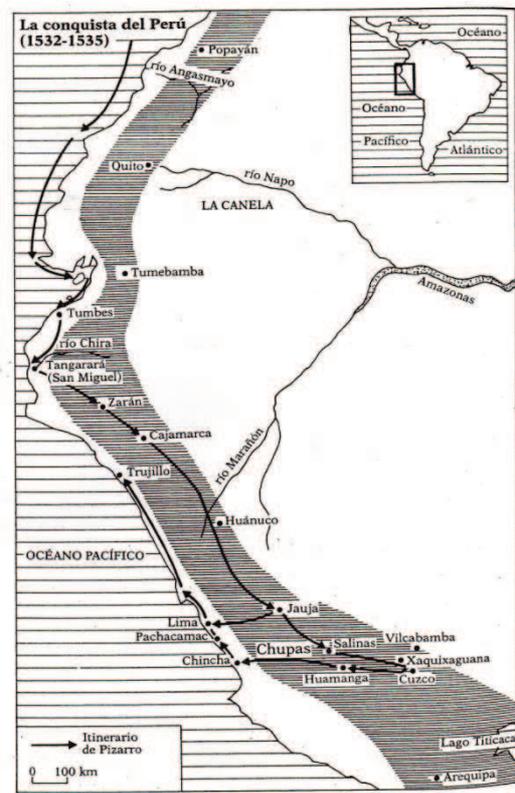
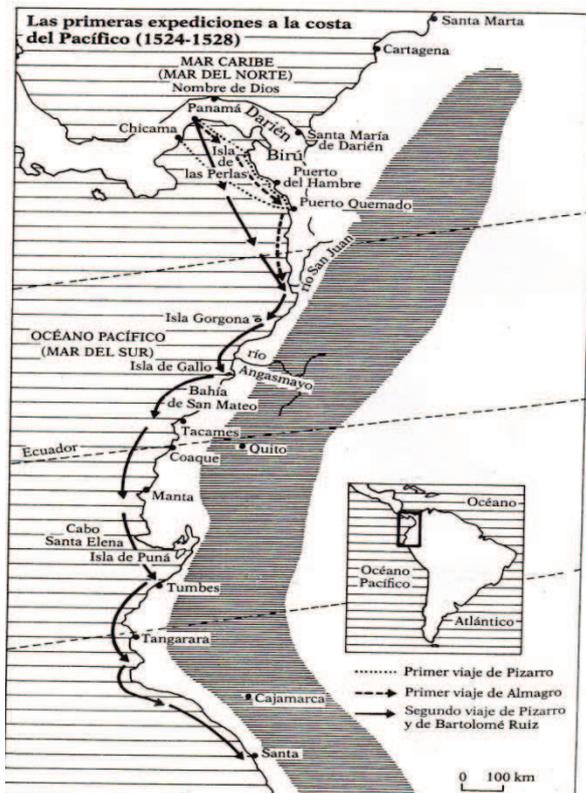
Tuvo batalla el legítimo de la parte del Cuzco, el bastardo de la parte de Quito. En esta batalla murieron muchos capitanes y soldados y se perdió muy mucha hacienda de los incas y de los templos que hasta hoy querían escondidos en todo este reino y así fue conquistado y no se defendió.

Felipe Guamán Poma de Ayala: Descendiente de los señores de Allanca Huánuco, nació probablemente hacia 1526. Su obra *Nueva crónica y buen gobierno* (1615) refiere a diversos aspectos de la conquista del Perú, en un castellano retorcido y con términos y frases en quechua, así como mediante gran profusión de ilustraciones, que constituyen el más importante conjunto de representaciones gráficas de principios del siglo XVII. La obra surge como una larga carta al Rey, en la cual le informa distintos aspectos del mundo andino, a fin de aconsejarlo sobre el mejor modo de gobernar estas tierras.

Mapa 1. Expedición liderada por Hernán Cortés al valle central de México (1519)



Mapas 2 y 3. Expediciones españolas en el área andina



Trabajo Práctico Nº 2

1- Observen las láminas del *Lienzo de Tlaxcala* a fin de consignar:

- a)** Accionar de los indígenas representados.
- b)** Relaciones sociales que se manifiestan en las ilustraciones.
- c)** Inferencias respecto a la intencionalidad de quienes confeccionaron el lienzo.

2- Observen las ilustraciones de Felipe Guamán Poma de Ayala a fin de consignar:

- a)** Prácticas y objetos propios de la sociedad inca.
- b)** Pautas culturales inherentes al proceso de aculturación.
- c)** Rol de los señores étnicos bajo la dominación española.

3- Teniendo en cuenta el análisis de los testimonios, fundamenten la afirmación del historiador Steve Stern: "*...desde el comienzo, no hubo un único significado de la conquista para aquellos que la vivieron, aun si se restringe el foco de atención a una sola parte del enfrentamiento entre ibéricos y amerindios*". (Stern; pág. 12)

Fuentes seleccionadas:

- Láminas del *Lienzo de Tlaxcala*, 1550-1564.

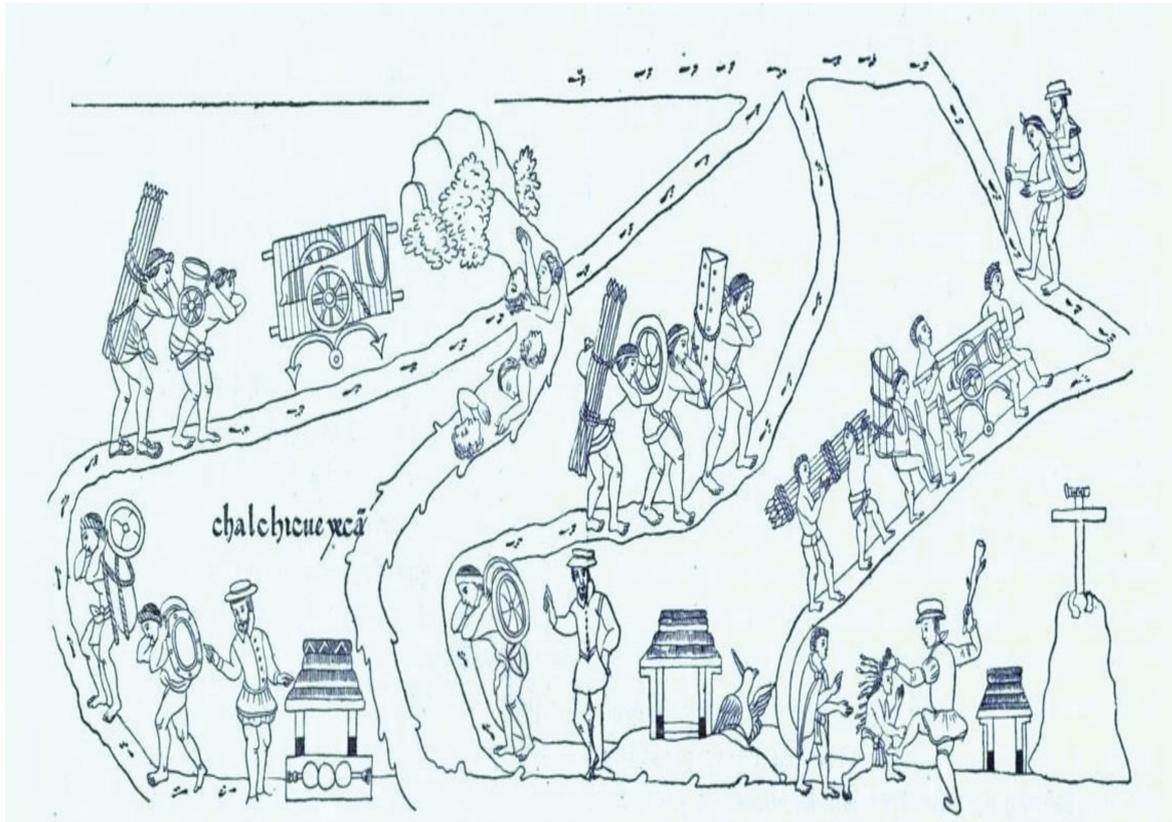
- *Nueva crónica y buen gobierno* de Felipe Guamán Poma de Ayala, Tomo II, 1615 (fragmentos).

Imagen 1 - Lienzo de Tlaxcala



Lámina en papel amate correspondiente al corpus del *Lienzo de Tlaxcala*, confeccionado por pintores tlaxcaltecas, que probablemente fue pintado a solicitud del virrey don Luis de Velasco, entre 1550 y 1564.

Imagen 2 - Lienzo de Tlaxcala



Testimonios pictográficos indígenas: Desde los primeros contactos, algunos pintores indígenas registraron la irrupción de los españoles. A más de treinta años después de la Conquista, pintores tlaxcaltecas confeccionaron el *Lienzo de Tlaxcala*, probablemente pintado entre 1550 y 1564. Se trata de una obra de 7 por 2,5 m. con 87 cuadros. Lámina de la copia de Genaro López, 1892. "Hasta la llegada de los españoles, los nahuas de Tlaxcala habían podido resistir ante los designios de los mexicas y de la Triple Alianza. Tlaxcala era un estado poderoso, situado entre la tierra caliente del golfo y el valle de México, que finalmente se decidió a apoyar la expedición de Cortés, luego de haberla combatido." Gruzinski, S., *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglos XVI –XVIII*, México, F.C.E., 1995, p. 30.

Imagen 3 - Lienzo de Tlaxcala



Testimonios pictográficos indígenas: Desde los primeros contactos, algunos pintores indígenas registraron la irrupción de los españoles. A más de treinta años después de la Conquista, pintores tlaxcaltecas confeccionaron el *Lienzo de Tlaxcala*, probablemente pintado entre 1550 y 1564. Se trata de una obra de 7 por 2,5 m. con 87 cuadros. Lámina de la copia de Genaro López, 1892. "Hasta la llegada de los españoles, los nahuas de Tlaxcala habían podido resistir ante los designios de los mexicas y de la Triple Alianza. Tlaxcala era un estado poderoso, situado entre la tierra caliente del golfo y el valle de México, que finalmente se decidió a apoyar la expedición de Cortés, luego de haberla combatido." Gruzinski, S., *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglos XVI –XVIII*, México, F.C.E., 1995, p. 30.

Imagen 4 - Nueva crónica y buen gobierno de Felipe Guamán Poma de Ayala



Felipe Guamán Poma de Ayala: Descendiente de los señores de Allanca Huánuco, nació probablemente hacia 1526. Su obra *Nueva crónica y buen gobierno* (1615) refiere a diversos aspectos de la conquista del Perú, en un castellano retorcido y con términos y frases en quechua, así como mediante gran profusión de ilustraciones.



Felipe Guamán Poma de Ayala: Descendiente de los señores de Allanca Huánuco, nació probablemente hacia 1526. Su obra *Nueva crónica y buen gobierno* (1615) refiere a diversos aspectos de la conquista del Perú, en un castellano retorcido y con términos y frases en quechua, así como mediante gran profusión de ilustraciones.



Felipe Guamán Poma de Ayala: Descendiente de los señores de Allanca Huánuco, nació probablemente hacia 1526. Su obra *Nueva crónica y buen gobierno* (1615) refiere a diversos aspectos de la conquista del Perú, en un castellano retorcido y con términos y frases en quechua, así como mediante gran profusión de ilustraciones.

Imagen 7 - Nueva crónica y buen gobierno de Felipe Guamán Poma de Ayala



"Regidores / Tenga libro; quipoc, cuenta: Surcococ [contador] / en este reyno"

Felipe Guamán Poma de Ayala: Descendiente de los señores de Allanca Huánuco, nació probablemente hacia 1526. Su obra *Nueva crónica y buen gobierno* (1615) refiere a diversos aspectos de la conquista del Perú, en un castellano retorcido y con términos y frases en quechua, así como mediante gran profusión de ilustraciones.

Trabajo Práctico N° 3

1- Realicen una lectura atenta de los fragmentos que refieren al juicio contra el curaca Jerónimo de Auquiniuin, a fin de consignar:

- Ubicación temporal y espacial de la fuente.
- Conflicto suscitado entre Jerónimo de Auquiniuin, Alonso García González y Gonzalo Cano Gutiérrez. Precisen los intereses que los movilizaron y las estrategias adoptadas.
- Pautas consideradas "idolátricas" bajo la dominación española.

2- Seleccionen un concepto trabajado en la Unidad I que permita abordar el documento. Fundamenten.

Fuente seleccionada:

Juicio contra el curaca Jerónimo de Auquiniuin, curaca de Pampas y Colcobamba.

Caso N° 1. Gerónimo de Auquiniuin, curaca de Pampas y Colcobamba (Huaraz, Ancash), 1646-47

Indígenas

"Hechiceros": Diego Guamán Poma, Inés Yaco Caxa, María Mulla Carhua, Anica Mulla Carhua, Juan Anco Guamán.

Curacas: Diego Llaroparia, Alonso García González.

Alcaldes: Domingo de Ocas de Colcambamba, Pedro Alonso de Pampas, Diego Guaihanayachi de Pampas.

Españoles:

Visitadores: Juan Gutiérrez de Aguilar, Antonio Garavito de León, Alonso Corbacho.

Fiscal: Gerónimo de Orellana.

Procurador de naturales: Alonso de Castro.

Cura de Pampas: Gonzalo Cano Gutiérrez.

Notario: Pedro de Campos de Pampas.

Escribano: Felipe Guamán de Pampas.

Cobrador de tasas: Pablo Alonso Malqui.

Los cargos contra Auquiniuin aparecen como resultantes de una conjura gestada por el cura (González Cano) y el curaca (García) de Pampas, localidad que junto con Colcambamba integraban la jurisdicción bajo su mando. La finalidad visible era llevar a García (que era sobrino de Auquiniuin) al cargo de su tío, contando para ello con la llegada del visitador Gutiérrez de Aguilar que reforzaba la autoridad del cura, y la complicidad de los alcaldes indios de ambos pueblos. Las acusaciones se refieren especialmente a la práctica de "idolatrías" en dos casos notorios: "[declara Alonso García] estando jugando a los bolos en la plaza mandó el dicho Gerónimo Auquiniuin que de una botija de chicha [...] sacasen dos mates, uno lo dio a este declarante y se quedó con el otro, del que dio de beber a los bolos: los cogió con las manos y echándoles chicha les dijo: ¡Oh bolos! ¡munkunapas oplaychik! sobrinoyta atipanaypa que quiere decir ¡Oh bolos! bobed vosotros también para que yo gane a mi sobrino, y luego tiró la bola y derribó más bolos que antes". (Gutiérrez de Aguilar 1647-b, leg. 6 folio 19).

[Declara Alonso García] "estuve presente con Cristóbal Liviaco Poma y Domingo Ocas, alcalde ordinario de Colcambamba y otros muchos indios e indias que fueron a ayudar al dicho Auquiniuin a sacar la dicha piedra y no pudiendo todos arrancarla por ser muy grande y llamada guanca, pidió Auquiniuin una botija de chicha que había comprado para el efecto y pidiendo un mate, dio de beber a la dicha piedra diciendo: Ah Vileca runi jumpas upiay anaymanmi churasayki, que son palabras de su gentilidad y lengua materna [...] y que quiere decir Oh! piedra guanca madre mía, bebe tú también, que yo te pondré arriba en tu lugar y le derramó chicha sobre la dicha piedra y la que sobró en el mate se la botijó el dicho Auquiniuin con gran temor y reverencia como si fuera la dicha piedra su mismo dios y creador [...] y luego vio este testigo que la piedra se dejó llevar con más facilidad al corral donde se puso por umbral a la puerta" (Gutiérrez de Aguilar 1647-b, leg. 6 folio 18).

Además de estos cargos, durante el juicio sale a luz que Auquiniuin reclama la condición de *Inca* y por tanto no paga tributos y exige chicha y cuyes como señal de respeto a tal calidad. Se le acusa también de hacer "borracheras" en su casa y "juntas de viejos y viejas", de andar armado y golpear a los indios que no lo obedecen. Posee además varias queridas mientras que "su mujer legítima está en Jauja". Tampoco cumple con los mandatos de la Iglesia: no se comulga ni se confiesa y en cambio protege a notorios "hechiceros" como Diego Guamán Poma, Anica Muyu Carhua, María Muyu Carhua e Inés Yaco Casa. El curaca, muy presionado, confirma las acusaciones de tales inclinos, pero niega que les diese protección.

Auquiniuin es tomado preso pero logra la intervención del procurador general de los naturales y se hace una nueva información donde acuden los mismos testigos (y al-

gunos más) y, salvo el cura y su sobrino, desmienten sus acusaciones e incluso mencionan las presiones del cura Cano para levantar "falsos" testimonios contra su curaca, quien finalmente queda libre y en posesión de su cargo.

Los hechiceros no salieron tan bien librados del proceso, y es posible que fueran desterrados o murieran durante el mismo. En cierta forma Auquiniuin los usó para hacer recaer sobre ellos el castigo por idolatría que pesaba sobre él y su pueblo. De hecho, él mismo los denuncia: "a un indio viejo llamado [Diego] Guamán Poma cuyo propio nombre no sabe pues es laica o hechicero, al cual migan las indias pero que les diga si se les ha perdido alguna cosa, en donde está, o si les ha de suceder bien o mal en lo que han de hacer [...] y que sacrificaba cuyes con saúco y con sebo de llama y derramando chicha y que esto lo ha oído comúnmente entre los mismos indios" (Gutiérrez de Aguilar, leg. 6, 1646, folio 1 v.)... "que hacen lo mismo dos indias viejas la una llamada Inés (Yaco Caxa) y la otra Anica Muyu Carhua, los tres naturales del pueblo de Pampas, las dos mujeres del ayllu de este declarante y Diego Guamán Poma del ayllu de Santiago Quispe Huacra" (*Ibid.*, folio 2)... "cuando vino a visitar la doctrina de Pampas el doctor Antonio Garavito de León se decía que [Diego] Guamán Poma y las dichas indias (Inés Yaco Caxa y Anica Muyu Carhua) habían salido hacia el camino por donde debía entrar, a soltar dos cuyes, dijo un cuy vivo de color blanco y que no sabe ni oyó decir [para qué se hacía esto] ... Cuando vino a visitar la doctrina el doctor Alonso Corbacho, hace cuatro años, la dicha Anica Muyu Carhua salió fuera del pueblo por donde tenía que entrar el visitador y a distancia de una cuadra del pueblo puso encima de una piedra saúco y sebo de llama y cosas de diferentes colores para que no entrara enojado el dicho visitador. Anica dijo que lo hacía por mandato de don Diego Llaroparia que entonces era cacique y que ahora es difunto y que este declarante (Auquiniuin) lo supo un mes después... que fue cuando vino de Huaraz donde se hallaba..." (*Ibid.*, folio 2-2v.).

Denunciado por su curaca, Diego Guamán Poma quedó a merced del visitador Gutiérrez de Aguilar quien envió al cura Cano a practicar una inspección a la casa (estancia) del "hechicero": "y al regreso trajo en la mano una piedra pequeñita, cristalina, envuelta en lana blanca y negra, atada en un pañito blanco como se la había dado el dicho indio y sacado de un rincón de su choza y preguntándole ... si era aquello su copona ... dijo que sí y que se llamaba Mayguanco y con ella había vivido toda su vida ocultándola de los visitadores y que éste lo daba de beber y comer y que se la había dado una Palla del Inca llamada Aella en el Cuzco y que trayéndola en la mano en la ciudad de Lima se halló una noche cuatro paracones en la plaza y otra vez un cuchillo y que con ella había matado un tigre y es para vivir larga vida y ser muy rico y para que las mujeres quieran bien a los hombres y otras muchas cosas que confiesa ... que es gran hechicero y haber sido otras veces castigado por ello ... pidió misericordia y fue absuelto (luego de haberlo denunciar a las indias mencionadas por Auquiniuin, tras haberle torturado en el cepo y en consideración —imagino— a sus "ochenta años"). Gutiérrez de Aguilar, 1647 A, leg. 6, folio 8-8v.

También es registrada la casa de la "hechicera" Inés Yaco Caxa, donde se encuentra: "a la cabecera de su cama, puestos en unos mates muchos cabellos de indios revueltos con unas yerbas, un atado de plumas de diferentes pájaros, otros con sebo de llama y de león, maíz blanco y muchos pedazos de yerbas, otras yerbas amarillentas envueltas en hojas de maíz, secas, también estaban envueltas unas chuchas (?) de mar pequeñitas, negras, en un mate había polvos amarillos con muchos cabellos y retazos de mantas de indios, seis piedras, tres redondas y azules y las otras tres larguítas (un poco amarillentas y blancas) todo lo cual vieron los curacas de Pampas y se espantaron de gran manera y pidieron al dicho juez (Gutiérrez de Aguilar) que la castigue" (*Ibid.*, folio 6v.) Inés, muy anciana y casi ciega no se arredró ante la situación y acusó al visitador de haberle colocado esos cachivaches en su casa.

Trabajo Práctico N° 4

- 1-** Realicen una lectura atenta de los fragmentos de testamentos a fin de consignar:
 - a)** Prácticas enunciadas que evidencian el proceso de conversión cristiana.
 - b)** Transgresiones a las pautas sociales impuestas.
 - c)** Ejemplos que permitan visibilizar la voz y/o el accionar femenino individual en los testamentos.
- 2-** Reflexionen acerca de las limitaciones que presenta el análisis de testamentos de mujeres indígenas en el período colonial.
- 3-** Formulen un interrogante o elaboren una actividad que contribuya al análisis de estos testimonios.

Fuentes seleccionadas:

- *Testamento de Francisca Sina Sigchi*, 1580. En: Oberem, Udo: Sancho Hacho. Un cacique mayor del siglo XVI. Quito: Cedeco/Abya-Yala, 1993, pp. 135-137.
- *Testamento de Juana Llamabínchi*, 1599. En: Truhan, Deborah: "Mi ultimada y postrimera voluntad". Trayectorias de tres mujeres andinas; Cuenca, 1599-1610". En: *Historica* (Lima), 1991, 15.1: 121-155 [testamento citado: pp. 137-142].
- *Testamento de Sebastiana india*, 7 de octubre de 1601. En: Truhan, Deborah: "Mi ultimada y postrimera voluntad". Trayectorias de tres mujeres andinas; Cuenca, 1599-1610". En: *Historica* (Lima), 15.1: 121-155 [testamento citado: pp. 137-142].

TESTAMENTO DE DOÑA FRANCISCA SINA SIGCHI
(Se respeta la ortografía original)

Boletín del Archivo Nacional de Historia,
16 (1966), P.13.15.

Sean quantos vieren esta Carta como yo ago mi Memoria y testamento en nombre de Jesus y Maria hago mi codisillio y testamento, estando sana y buena y entera en mi juicio sin estar enferma ni tener dolor ninguno mas que es mi voluntad aser mi testamento por que estoi Bieja, y por descargar mi consienzia y ser como exclamazion para mis herederos y subseores.

Yo Doña Francisca Sina Sigchi, natural de san Phelipe muger legitima de Don Sancho Hacho mi hermano camal asiendo entierro de nosotros el Ynga y el obispo Don García Días nos casó también y asi como le e servido como Marido legitimo sin auerme dado siquiera un bestido y (ya) acompañandole en todas las conquistas y edifizios y en todos los servicios de su Magestad tubimos Sinco hijos y ocho hijas, los hijos se llamauan Don Rodrigo Anbaquiza, y Don Christobal Galea, y Don Francisco Yagloa, don Fransisxo Tito acho, don Luiz Aysalla y aora en mi bexes me tiene repudiada por tener mal trato con Doña Fransisca Chiguaránquil Muger casada con su principal, Natural de Tanicuchi llamado Don Luiz Agtaluiza gastando muchos años de mi hazienda con sus Entenados deseredando a mis hijos no tener yo nano en mis haziendas y no tener mano en cosa, y asi e rogado a los Españoles por amor de Dios me aga esta Memoria de Testamento por no ser descubierta para el resguardo de mis herederos y subseores, y descendientes para agora y en cualquier tiempo tengan derecho a pedir mi hacienda y asi los nombro a mis herederos como tengo dicho arriba.

Declaro por mis Vienes eredadas de mi Madre y de mi Padre y de mis Abuelos Puntincuy, Cajana, Sinasinvic, Cajana y todas mis Posesiones son a la linde de mi marido Don Sancho Hacho la parte de mi herencia. (...)

Mas declaro una quadra de tierras en el Asiento de Tacunga una quadra de donde tengo las casas de mi morada que alindan asia la parte del Corregidor Camino Real en medio, y quadras de mi marido, por la otra parte con la Comunidad de los Sombrederos, por la otra parte con una Calle Real como la plasa de San Francisco. (...)

Yten tengo en Cunchibamba a las orillas del rio de Cusubamba, y unas tierras y huertas quiero que me ynpongan una Capellania, y es mi voluntad de que se ynponga la capellania en las dichas tierras de Cunchibamba, y se a de ynponer en el convento de San Francisco donde tengo el Haziento Mando a mi heredero de ellos descendientes.

Yten declaro tengo una Estancia en Tilebulo que alinda por la parte de Inchapo con mi Entenado don Ernando Sangoluiza y asia Saquisilli con mi Marido Don Sancho con Entradas y Salidas asia el rio de Intanga para ganado maior y menor con casas de vivienda. (...)

Yten en todas las posesiones que tengo y e referido y todas las lindes que tengo de mi marido de por si quiero y es mi voluntad que todos mis Erederos partan por higual fuera de mejoras que yo asia echo y dada mis haziendas como tengo dicho a mi voluntad.

Y es fecho en Saquisilli a treinta de marzo del año de mill y quinientos y ochenta años: a ruego testigos Agustín Núñez de Salazar, Salvador Calaorrano-Francisco Carrillo-Joan Romero Macotela-Francisco Muñoz de Bargas, Benito Gutierrez y por no saber firmar rrogo a un testigo hisiese este Testamento y firmase. Por su ruego lo firme de mi nombre, francisco Muñoz de Bargas-Benito Gutierrez-Francisco Carrillo-Salvador Calaorrano-Agustin Nuñez de Salazar-Joan Romero de Mascotela.

* "... *asiendo entierro de nosotros el Ynga...*": La pareja nupcial fue enterrada en un montículo redondo al lado del camino que lleva de Latacunga a Quito. Toda aquella tierra que Don Sancho pudo ver desde aquel lugar le fue concedida por el Inca, como en la época de los antepasados. También Doña Francisca refiere en el testamento a la posesión de la tierra existente entre Latacunga y Ambato, ya que era la que divisaba cuando se le enterró. Oberem, Udo, *Don Sancho Hacho. Un cacique mayor del siglo XVI*, Abya- Yala, Quito, 1993.

* Entenado: Hijastro

* Capellanía: Tenía como finalidad mantener a un capellán, que recibía una renta anual, para que oficiara un número determinado de misas, en memoria del alma del fundador/a de la capellanía.

[lado izquierdo, arriba] Juana Llamavinchi, yndia,
[lado izquierdo, en medio] Juana Llamavinci

Yn dey nomine amén. Sepan cuantos esta carta de mi (tes)tamento última y postrimera boluntad vieren (como yo) Doña Juana Llamabinchi natural que soy del pue(blo de Aya)vaca estante al presente en esta ciudad de Quenca del Pirú estando enferma del cuerpo de una en(ferme)dad que Dios a sido servido de me dar y sana de mi bo(luntad) y en mi entendimiento y juizio natural creyen (do como) creo lo que creye y tiene la Santa Madre Yglesia (Roma)na y en el misterio de la Santísima Trinidad Padre (Hijo) y Espíritu Santo tres personas y un solo Dios verda(dero) y tomando por abogada a la serenísima Virgen María madre de mi Redentor Jesucristo que ynterceda por mi ánima ante su divina magestad que quando deste mundo vaya aya mérito della y a los bienaventurados Apóstoles San Pedro y San Pablo yntercedan por mi ante mi Redentor y Salvador Jesuchristo y con esta ynvocación hago y ordeno esta memoria de testamento en la manera siguiente

Primeramente mando el cuerpo a la tierra de do fue formado y el alma a Dios Nuestro Señor que la crió y redimió por su presiosísima sangre

— Yten mando que si falleciere desta presente vida mi cuerpo sea sepultado en la yglesia mayor desta dicha ciudad junto a la pila del agua bendita y se pague la sepoltura de mis bienes lo acostumbrado

— Yten mando quel día de mi enterramiento acompañe mi cuerpo el beneficiado de la parroquia de Señor San Blas y el Sacristán con cruz baja y si fuere ora se me diga una missa cantada y dos misas rezadas [entre renglones] por el dicho beneficiado Rodrigo Mexía [sigue] de cuerpo presente y si no fuere ora se digan otro día siguiente y se pague la limosna acostumbrada de mis bienes

— Yten mando y es mi boluntad me asiente por cofrada de la cofradia que tienen fundada los montañeses en esta ciudad la adbocación es de Nuestra Señora de lasumpción y se dé de limosna de mis bienes a los mayordomos de la dicha cofradía un cavallo y que el mayordomo salga con la cera de la dicha cofradía a acompañar mi cuerpo quando Dios fuere servido de llevarme desta presente vida

[margen izquierdo] (Deu)das que le deuen y bienes

— Yten declaro por mis bienes diezyséis patacones que me los deve Luis de Nivelá mando se cobren del

— Yten declaro que me deve Pedro Caxas de Ayala veynte patacones y seis reales mando se cobren del

— Yten declaro que me deve Rodrigo de Sanabria doze pesos de los cuales tenía cédula dellos firmaba del dicho Sanabria y pidiéndoselos...le mostré la cédula y me la rompio mando se cobren del...

124v — (Yt) en declaro me deve Juan de Sanabria tres patacones los quales (me) debe por quatro varas de lienço de Chapico que le di mando se cobren (del) susodicho (•••)

— Yten declaro que tengo por mis bienes quatro cavallos mancos mando se le den a Joana mi nyeta por que son suyos y los a domado

125 — Yten declaro que tengo en Machángara una estan (cia)... tengo quatro quadras de tierra y una cassa

— Yten declaro que tengo un solar en esta ciudad (d linde con ca)ssas de Pedro de Prado herrero que hube y comp(ré de)... Peralta vezino desta ciudad como constara... (•••)

— Yten declaro que soy cassada con Juan Quispe yndio según horden de la Santa Madre Yglesia Romana el qual no trajo a mi poder cosa ninguna de bienes quando se casó conmigo al qual mando por el mucho amor que me a tenido y en esta enfermedad que Dios me a dado me a servido con mucho amor y por el amor que yo le tengo que durante su vida pueda gozar del fruto que sembrare en las dichas tierras de Machángara con la yunta de bueyes y demás aperos y así mesmo tenga a su cargo las vacas que tengo declaradas y se aproveche del multiplico dellas como sea de novillos y no de hembras y después si Dios fuere servido de llevalle desta presente vida al dicho mi marido queden las dichas vacas y tierras y lo demás contenido a los dichos mis herederos y ésta es mi últimada voluntad (..)

Y para pagar e cumplir esta memoria de testamento dexo y nombro por mis albaceas a Andrés Rodríguez de Granda vezino desta ciudad y a mi marido Joan Quispi para que puedan entrar en mis bienes y lo vendan lo que bastare por que se pague my entierro y lo demás declarado en esta memoria y lo puedan hazer de su autoridad sin que la justicia se entremeta en cosa alguna por lo qual les doy poder en forma avida in solidum a los quales ruego

125v por amor de Dios lo hagan bien con mi ánima co [sic] yo espero dellos porque Dios de para quien por ellos lo haga

Y pagado y cumplido esta mi memoria y testamento mandas y legados de todo lo remaniente de mis bienes dejo y nombro por mis huniversales herederos de los dichos mis bienes a Juana Bautista mi nieta muger de Alonso Pinedo y a García Durán mi nieto y su hermano (..)

porque esta es mi ultimada boluntad y por (no) saber firmar rogué a Diego de Orellana lo firme por mi [tachado]: “siendo *testigos* el dicho Diego de Orellana y Alonso Pinedo y Andrés Durán vezinos y estantes en esta ciudad” [continua] va entre renglón dicho Alonso Pinedo no lo pueda bender ni ypotecar a ninguna deuda y haciendo cosa en contra desto sea sin ningura la dicha manda y mis albaceas lo puedan bender o hazer del a su.....que las hijas de la dicha Juana Bautistaque se casen.....renta... (..)

Declaro que al tiempo que yo cassé con el dicho mi ma(rido) así mismo hera pobre y no tenía bienes ningunos como no los tenía el dicho mi marido y los que dexo los es adquerido mediante mi yndustria y a verlos ganado en curas que hize en la enfermedad de las virhuellas y en otras cosas y con estas declaraciones se guarde y cumpla este my testamento por mi última boluntad y en testimonyo dello lo otorgué en la manera dicha ante el escrivano público y *testigos* ques hecho en Quencaa veynte y seis de junio de mill e quinientos y noventa y nueve años y la otorgante que yo el escrivano conozco lo otorgó estando a lo que parecía en su juicio memoria y boluntad y declaró no saber firmar y a su ruego lo firmó Melchor de Peralta siendo *testigo* el dicho Melchor de Peralta e Diego de Orellana e Juan Mimio [sic] y Juan Goncales Gordillo vezinos y residente en esta dicha ciudad. va *testado* siendo *testigos* el dicho Diego de Orellana y Alonso Pinedo y Andrés Durán vezinos y estantes en esta ciudad

Melchor de Peralta

Ante mi
Diego del Carpio
escrivano público

En Quenca a sseis de jullio de mill y quinientos y noventa y nueve años ante mi lescribano e testigos pareció pressente Andrés Rodríguez de Granda vezino desta ciudad y dixo que aviendo tenido noticia que doña Jhoana Llamavinchí le nombró por su alvacea por el testamento que otorgó ques el de suso la qual falleció devajo desta voluntad y porque la suya

Archivo Nacional de Historia/Cuenca (ANH/C), Notaría Tercera, Libro 489, Folios 124-126v.

* Estante: Habitante sin residencia estable.

* Cofradías: Asociaciones de fieles que tenían como fin la asistencia espiritual y material de sus miembros. Podían organizarse según el origen étnico, de nacimiento, actividades económicas, etc. Constituían un espacio de sociabilidad institucional, que permitió reconstruir vínculos de afinidad o de vecindad, participar en las actividades asistenciales, los actos religiosos, las fiestas del santo patrón.

En el nombre de Dios amén. Sepan *quantos* esta carta de testamento y última *boluntad* vieren como yo Sebastiana yndia criolla desta ciudad de *Quenca* hija *legítima* de *Diego yndio* de *Caxamarca* y *Ffrancisca yndia natural* de *Cibambe* estando enferma del cuerpo de la enfermedad que Dios *Nuestro Señor* a sido servido y en mi entendimiento *memoria* y *juicio natural* creyendo como *ffirmemente* creo en el misterio de la *Santísima* Trinidad Padre Hijo y Espíritu *Ssanto* tres personas y un sólo Dios verdadero y en todo aquello que cree *tiene* y confessa la *Santa* Madre *Yglesia* de *Rroma* del *dicho* de cuya *ffee* y creencia y protesto *bivir* y morir y tomando por mi *yntercessora* a la *glorióssima* [sic] siempre *birgen* *Santa* *María* madre de mi *Señor* *Jesucristo* y a los bienaventurados Apóstoles *Ssan Pedro* y *San Pablo* y al Arcangel *Ssan Gabriel* temiéndome de la muerte que *cossa natural* deseado poner mi ánima en carrera de *salbación* hago y ordeno mi testamento última y *postrimera* *boluntad* en la manera siguiente

Primeramente encomiendo mi ánima a Dios *Nuestro Señor* que la crió y *rredimió* por su preciosa sangre y el cuerpo a la tierra de donde *ffue* *fformado* y que quando de mi aya *ffallecimiento* sea sepultada en la *Yglesia Mayor* desta ciudad donde están enterrados mis *padres* y me acompañe mi cura *benefficiado* con cruz alta y se pague la limosna de mis *bienes*

— Yten mando quel día de mi *ffallecimiento* si fuere ora decente y si no el otro siguiente se me diga una missa contada de cuerpo *pressente* por el *dicho* mi cura *offrendada* a *voluntad* de mis albaceas y se pague la limosna de mis *bienes*

— Yten mando se digan por mi ánima seis missas *ressadas* las dos en la *Yglesia Mayor* por los sacerdotes que a mis albaceas pareciere y otras dos en el monesterio de *Señor San Agustín*, en el altar del *crucifixo* y el de *Nuestra Sseñora* y las otras dos en *Ssanto Domingo* y *Ssan Francisco* y se pague la limosna de mis *bienes*. (•••)

— Declaro debo a *María yndia* *Cañaribamba* cinco reales mando se le pague

— Yten mando se diga una missa por un *yndio* a quien mi madre debía un cesto de agf que por no aver *parecido* me encargó la *hiciese decir* y se pague la limosna la *qual* diga el padre *Andrés de Valladares*

— Declaro me debe un *yndio* de *Pacha* dos reales sobre una *cusma* de los *Quixos* mando se le de y se cobren

— Declaro me deve *Juan yndio* de *Picón* dos reales mando se cobren

— Declaro que tengo por mis *bienes* los siguientes.

— Una *cassa* *pajissa* de *bahareque* con medio solar en que al *pressente* bibo que me dio mi amo *Alonso Durán* que lo ubo de *Luis de Nibela* en *veynte* y dos pesos y medio y no ah [sic] carta de venta

— Yten solar y medio junto al molino de *Puga* que me dio mi amo *Francisco Rodríguez Cueto*

— Yten tres tinajas grandes y nuebe botijas y dos ollas de hacer *chicha* grandes y cinco mas.....

— Yten una *caxa* (•••)

Tengo por mis hijos a *Miguel Pérez de Luna* hijos [sic] de *Andrés de Luna* *diffunto* soltero a *Ysabel Serbera* hija de *Alonso Durán* el moço *diffunto* y a *Catalina* *assimismo* hija del *dicho* *Durán* a *Ffrancisco* niño hijo de *Pedro Picón* soltero

Mando la cassa y medio solar a la dicha mi hija Catalina Durán por bía de manda y mejora de tercio y quinto en que la mejoro por ser niña

Yten mando se digan dos missas rresadas por mis padres en el ospital por los sacerdotes que a el hermano Bartolomé Gago pareciere a quien se de la limosna dellas

— Yten declaro me mandó mi sseñora Ysabel Picasso una pieça de ropa y no se me a dado se cobre [sic]

— Yten mando se digan dos missas rresadas, la una a Nuestra Sseñora de la Asumción de la cofradía de los montañesses donde soy coffrada y la otra al nombre de Jesús de donde lo soy assimismo las quales hagan desir mis albaceas a quien les pareciere y se pague la limosna de mis bienés

— Yten mando se digan otras quatro missas rresadas por los dichos mis padres y por aquellas personas a quien aya ssido o sea a cargo alguna cossa

E para cumplir y pagar este mi testamento y mandas del nombro por mis albaceas y Cristóbal de la Cueva y a doña Sabina Monçón su muger, mis amos y les doy poder yn solidun para que lo executen y vendan mis bienes en almoneda o como quisieren y les prorrogo por todo el tiempo que quisieren aunque sea cumplido el año

Y pagado y cumplido deyo y nombro por mis unibersales herederos a los dichos mis hijos mejorando a la dicha Catalina en la dicha cassa y medio solar y al dicho Miguel Pérez asimismo mejoro en el tercio y quinto de mis bienes sacado el funeral sin lo demás que les toca de su legítima y en lo rrestante partan ygualmente y rreboco y anulo otros qualesquier testamentos cobdicilios y poderes que haya dado para que no valgan salbo ésto que quiero valga por mi testamento cobdicilio última voluntad en la mejor vía que aya lugar en testimonio de lo qual lo otorgué antel presente scriuano ques fecho en Quenca a siete de octubre de seis cientos y uno testigos Pero Fernández de Angulo y Bartolomé Gago y Alonso de Tapia vecinos y residentes en ella

entre.....rrenglón y mando que comienca que me dio mi amo acábala de vale

Y otro medio rrenglón vale
y otro bajo la página

Alonso de Tapia

Ante mi Diego del Carpio

Archivo Nacional de Historia/Cuenca (ANH/C), Notaría Tercera, Libro 489, Folios 241-242v

* Cusma: Túnica.

* Cofradías: Asociaciones de fieles que tenían como fin la asistencia espiritual y material de sus miembros. Podían organizarse según el origen étnico, de nacimiento, actividades económicas, etc. Constituían un espacio de sociabilidad institucional, que permitió reconstruir vínculos de afinidad o de vecindad, participar en las actividades asistenciales, los actos religiosos, las fiestas del santo patrón.

Sondeo de opinión N° 1

Reflexiones en torno a las actividades desarrolladas:

- ¿Qué diferencias y qué similitudes encuentran entre los testimonios seleccionados?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Fernand Braudel ha planteado distintas duraciones: el *tiempo corto*, el *medio* y el *largo*. ¿Qué ritmos de *tiempo* reconocen en las actividades? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ¿Qué aporta el análisis de estos testimonios al abordaje de la conquista española?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ¿Qué dificultades hallaron al trabajar con las fuentes seleccionadas?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Sondeo de opinión N° 2

Reflexiones en torno a las actividades desarrolladas:

¿Cuál es el *contexto de producción* de los testimonios analizados?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

▪ ¿Por qué resulta importante conocer el *contexto de producción* para analizar las fuentes históricas?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ¿El análisis de estos testimonios permite reconocer *cambios* producidos por la conquista española? ¿Posibilita identificar *continuidades* de elementos de las sociedades indígenas? Ejemplifiquen las respuestas con los testimonios seleccionados.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ¿Qué dificultades se presentan al trabajar testimonios pictográficos?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sondeo de opinión N° 3

Reflexiones en torno a las actividades desarrolladas:

- ¿Qué ritmo/s de *tiempo* (*corto, medio, largo*) se trabajó/aron? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ¿Qué *cambios* y qué *continuidades* permiten reconocer los testimonios seleccionados?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ¿Qué dificultades hallaron al trabajar con las fuentes?

.....

.....

.....

.....

Sondeo de opinión N° 4

Reflexiones en torno a las actividades desarrolladas:

- ¿Qué permiten conocer estos testimonios acerca del *contexto de producción*?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ¿Qué permiten conocer estos testimonios acerca de las mujeres?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ¿Qué *cambios* y qué *continuidades* posibilitan reconocer los testimonios seleccionados?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ¿Qué dificultades se presentan al trabajar con testamentos?

.....
.....
.....
.....

Registro del *siu guaraní*: Inscriptos a la asignatura Historia Americana I (Licenciatura en Historia), 2019



Inscriptos a cursada

Actividad: Historia Americana I (FHUCHIS09)

Comisión: HisAmeric I 09

Ubicación: Facultad de Humanidades y Ciencias

Tipo de clase:

Horario: Jue 16:00 a 18:00 (Clase Práctica) - Jue 18:00 a 20:00 (Teórico-

	Legajo	Alumno	Estado	Email	Teléfono
1	43124001-4	BENAVIDEZ, NICOLAS	Aceptada	nicolas.benavidez446@gmail.com	()3424463372
2	38388778-1	BENITEZ, CRISTHIAN YAIR	Aceptada	xaveotaku1@gmail.com	()03447641415
3	20732289-2	Blatter, Luis Guillermo	Aceptada	blatterlu@hotmail.com	()0342154367403
4	39503795-6	FALCO, IGNACIO GASTÓN	Aceptada	falco.8@hotmail.com	()0342154483548
5	37107407-9	FILIPPI, STEFANÍA	Aceptada	pfilippib@gmail.com	()3562520535
6	38982515-5	MONZON, SANTIAGO JOAQUÍN	Aceptada	santi_22_rr@hotmail.com	()3425672279
7	43350102-7	NUÑEZ, JOSEFINA	Aceptada	Josefinann234@gmail.com	()343155143078
8	38903976-9	QUINTANA BENITEZ, EMILIANO MARIO JUAN	Aceptada	emi.ben3@gmail.com	Telefono: Sin Definir
9	36580968-2	RAMOS, NATALIA ANDREA	Aceptada	nataliarms@hotmail.com	()155086426
10	41772510-8	RODRIGUEZ, NAHUEL LUCIANO	Aceptada	nahuel19362009@hotmail.com	()0343-155139458
11	40838325-1	SABOLDELLI, SANTIAGO GABRIEL	Aceptada	santi_06_12@hotmail.com	()154409141
12	31671167-5	TULA, Irene Vanesa	Aceptada	ire_16_85@hotmail.com	()5151010
13	26382386-8	VALDEZ, IRIS MARIEL	Aceptada	irismav78@gmail.com	()5235208

Registro del *siu guaraní*: Inscriptos a la asignatura Historia Americana I (Profesorado de Historia), 2019



Inscriptos a cursada

Actividad: Historia Americana I (FHUCHIS09)

Comisión: HisAmeric I 05

Ubicación: Facultad de Humanidades y Ciencias

Tipo de clase:

Horario: Jue 16:00 a 18:00 (Clase Práctica) - Jue 18:00 a 20:00 (Teórico-

	Legajo	Alumno	Estado	Email	Teléfono
1	41282216-3	Aab, Ayrton Carlos Alfredo	Aceptada	ayrtonaab@hotmail.com	()0343155004102
2	40645999-9	AGUIRRE, VERÓNICA	Aceptada	veronicaaguirr2@gmail.com	()3425117313
3	40617421-6	BALDANI, FRANCO	Aceptada	baldanifranco100@gmail.com	()155111357
4	40116828-5	BARRETO, MÉLANI EVANGELINA	Aceptada	melani.barreto@hotmail.com	()3491530801
5	40556547-8	Beninca, Loreley Clarisa	Aceptada	lorebeninca@gmail.com	()0349215661452
6	40826167-3	BIANCO, MACARENA MAYLEN	Aceptada	macarenabianco2901@gmail.com	()0342154793457
7	34827988-2	BOETTO, DANIELA	Aceptada	daniela.boettomarcald@gmail.com	()0342155258835
8	42869968-7	CABAÑA PLUCCI, ESTEFANÍA	Aceptada	estefaniacabanapluc@gmail.com	()0342-4222742
9	38262279-7	CARDOZO, MATIAS ANDRES	Aceptada	cardozo262@gmail.com	(343) 6958673
10	39454801-6	Diaz, Fabrizio Exequiel	Aceptada	fabriediaz@hotmail.com	()0342-155577403
11	42333665-8	Díaz, Nahuel Ezequiel	Aceptada	nahueldiazunl@gmail.com	()03424591640
12	27762151-8	Espinoza Quiñones, Germán Fabio	Aceptada	germanespinoza@hotmail.com.ar	()342 154444337
13	35769578-9	FANTÓN, EMILIANO MATIAS	Aceptada	fantonchabon@hotmail.com	()03405-420490
14	41976625-6	FERNANDEZ, FACUNDO JOAQUIN	Aceptada	facusabalero2011@gmail.com	()0342154419645
15	37107407-9	FILIPPI, STEFANÍA	Aceptada	pfilippib@gmail.com	()3562520535
16	41319779-6	GIAVEDONI, JUAN	Aceptada	redjohnntc@gmail.com	()0342155321154
17	42601811-8	GONZALEZ, BRIAN JOEL	Aceptada	brian12gonzalez@hotmail.com	()-
18	42272193-8	GONZÁLEZ, ELIANA ISABEL	Aceptada	gonzalez10eli@outlook.com	()0342 154270611
19	42127865-8	LASTRE DIEZ, FLORENCIA	Aceptada	florlastre22@gmail.com	()0342155232118
20	38087047-6	Medina Benintendi, Maria Elisa	Aceptada	mary.medina.0616@gmail.com	()3425269398
21	38896752-7	MENEZ, SAMUEL CARLOS	Aceptada	zatch_01@hotmail.com	()3425788305
22	20080510-6	MENEZ, MARCELA CECILIA	Aceptada	marcelamenez@hotmail.com	()03404-493820

Inscriptos a cursada

Actividad: Historia Americana I (FHUCHIS09)

Comisión: HisAmeric I 05

Ubicación: Facultad de Humanidades y Ciencias

Tipo de clase:

Horario: Jue 16:00 a 18:00 (Clase Práctica) - Jue 18:00 a 20:00 (Teórico-

Práctico) - Vie 16:00 a 18:00 (Dictado de Clase)

	Legajo	Alumno	Estado	Email	Teléfono
23	42204824-5	NOLASCO, ABRIL CATALINA	Aceptada	nolascoabril@gmail.com	(0)155105323
24	40405380-6	PEREZ, FRANCISCO	Aceptada	franciscoperez5380@hotmail.com	(0)3447480543
25	42333138-6	PUIG, ROCÍO CELESTE	Aceptada	rochupuig09@hotmail.com	(3404)529649
26	36580968-2	RAMOS, NATALIA ANDREA	Aceptada	nataliarms@hotmail.com	(0)155086426
27	42561741-3	ROBERT, TATIANA ANABEL	Aceptada	tatianarobertz0@gmail.com	(0)156985472
28	42704179-8	Rodriguez Dastugue, Martín Luis	Aceptada	martinrodriguezdas tugue@gmail.com	(0)3424638132
29	41772510-8	RODRIGUEZ, NAHUEL LUCIANO	Aceptada	nahuell19362009@hotmail.com	(0)343-155139458
30	43005390-6	SPINETTA, JUAN PABLO	Aceptada	juampispinettacadi rola@gmail.com	(0)3498441839
31	41000086-6	TONI, JESICA INGRID	Aceptada	jesicaitoni@gmail.com	(0)3424235357
32	31671167-5	TULA, Irene Vanesa	Aceptada	ire_16_85@hotmail.com	(0)5151010
33	26382386-8	VALDEZ, IRIS MARIEL	Aceptada	irismav78@gmail.com	(0)5235208
34	39455145-9	VINO LENARDUZZI, MARCOS	Aceptada	marcosvl39@hotmail.com	(0)342155947521
35	38896983-9	ZARATE, AYLEN PILAR	Aceptada	aylu.zarate@gmail.com	(0)3425947961