

Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para escuela primaria. Avances de una investigación didáctica¹.

AUTORES: Aisenberg, Beatriz; Kogan, Nicolàs; Lewkowicz, Mariana; Torres, Mirta²

**Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Buenos Aires.**

RESUMEN

Presentaremos en esta ponencia una propuesta alternativa de contenidos para elaborar proyectos de enseñanza sobre la sociedad colonial en la Escuela Primaria. Estamos construyendo progresivamente dicha propuesta en el marco de una investigación sobre la lectura y la escritura en la enseñanza de la historia. La investigación se caracteriza por incluir instancias de trabajo compartido con maestros a lo largo de las distintas etapas del trabajo investigativo (Proyecto Ubacyt 200 201 301 001 23 BA/2014-2017).

La propuesta de contenidos se estructura de dos partes: una historia de dominación y organización del sistema colonial, tomando el caso de Potosí y una historia de resistencia, la que se desplegó en los Valles Calchaqués en los siglos XVI y XVII. En el trabajo compartido con los maestros se discuten especialmente los fundamentos que nos llevaron a seleccionar estos contenidos y los contenidos mismos.

Buscamos, de este modo, desplegar una perspectiva que tenga en cuenta tanto los desarrollos historiográficos de las últimas décadas como los conocimientos actualmente disponibles sobre el aprendizaje escolar de la historia y sobre las características del pensamiento social de los niños. Tomamos como punto de partida el análisis de algunos aspectos problemáticos identificados en la enseñanza usual sobre la temática y consideramos los avances de las propuestas de desarrollo curricular más recientes que incorporan la historia social y que rompen con el modelo tradicional de la historia nacional. En esta comunicación presentamos avances del trabajo realizado sobre los contenidos de la primera parte.

Con nuestra propuesta intentamos profundizar en las siguientes cuestiones: introducir aspectos relacionados con una historia procesual que permitan asumir la complejidad de lo social, reconozcan la diversidad de actores y de relaciones sociales en el Potosí colonial y que propongan una visión institucionalizada de las relaciones de poder. Además, procuramos plantear algunas cuestiones

¹ **PONENCIA PRESENTADA A LAS VI Jornadas de la División Historia - III Taller de Historia Regional. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Ciencias Sociales. División de Historia. Mesa N ° 5: “Problemáticas en torno a la historia enseñada: experiencias de investigación y enseñanza”. 04-10-2015**

² baisenberg@gmail.com; nicolaskogan@gmail.com; mariana.lewkowicz@gmail.com; mirtatorres5@gmail.com

vinculadas con las características propias del conocimiento histórico enlazadas con los contenidos específicos sobre el tema.

La construcción de la propuesta específica está atravesada por el interrogante acerca de cómo hacer circular estos contenidos en el aula de modo que resulten significativos para alumnos de 10 u 11 años.

Esta propuesta de contenidos pretende constituirse en una hipótesis de trabajo para elaborar e implementar diferentes proyectos de enseñanza en un trabajo compartido con docentes. La intención es desplegar luego el análisis sobre qué contenidos se enseñan y circulan efectivamente en las clases y en qué condiciones, qué aprenden los alumnos y con qué sentidos.

Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para escuela primaria. Avances de una investigación didáctica.

Beatriz Aisenberg, Nicolás Kogan, Mariana Lewkowicz y Mirta Torres.

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Introducción.

Presentamos en esta ponencia avances de una propuesta de contenidos -para la Escuela Primaria- sobre el Imperio español en América y la resistencia de los pueblos aborígenes. La propuesta se enmarca en una investigación didáctica cuyo propósito es caracterizar prácticas de lectura y escritura en proyectos de enseñanza de la historia que promuevan el involucramiento de los alumnos y, con ello, aprendizajes significativos sobre problemáticas y situaciones históricas³.

Nuestro enfoque metodológico se basa en estudios de caso de proyectos de enseñanza, que suponen la elaboración de los mismos, su implementación en las aulas y el análisis de los materiales de los trabajos de campo (registros de clases, producciones de los alumnos, etc.). También realizamos entrevistas clínico-didácticas de lectura de textos sobre las temáticas históricas de los proyectos en estudio. El desarrollo de la investigación incluye instancias sistemáticas de trabajo compartido con maestros; estamos discutiendo con ellos la propuesta de contenidos y hemos comenzado a intercambiar ideas sobre proyectos de enseñanza. La intención es que cada docente participante use este material para elaborar una propuesta acorde con su propio enfoque, con sus tiempos, con la realidad de su grupo de alumnos; actualmente, realizamos encuentros para intercambiar ideas sobre los trabajos de aula en elaboración y/o en curso. Cuando los desarrollos didácticos avancen, se desplegará el análisis sobre qué aprenden los alumnos de los contenidos que circulan efectivamente en las clases, y en qué condiciones.

La propuesta de contenidos que estamos construyendo⁴ se estructura en dos partes: una historia de la ciudad de Potosí, marcada por la dominación y organización del sistema colonial, y la historia de resistencia en los Valles Calchaqués en los siglos XVI y XVII. Buscamos que la propuesta tenga

³ Proyecto Ubacyt 200 201 301 001 23 BA 2014/17, dirigido por D. Lerner y B. Aisenberg.

⁴ Colaboraron en esta construcción los siguientes miembros del equipo de investigación: Cecilia Beloqui, Melina Bloch, Denise Hilman, Julieta Jakubowicz., Alina Larramendy, Delia Lerner y Sabrina Silberstein. También, los maestros Fernando Pineda Rojas, Cecilia M. Álvarez y M. Emilia Sigales.

en cuenta tanto los desarrollos historiográficos de las últimas décadas como los conocimientos actualmente disponibles sobre el aprendizaje escolar de la historia y sobre las características del pensamiento social infantil. Tomamos como punto de partida el análisis de algunos aspectos problemáticos identificados en la enseñanza usual sobre la temática y consideramos los avances de las propuestas de desarrollo curricular más recientes que incorporan la historia social y que rompen con el modelo tradicional de la historia nacional.

En esta ponencia reseñaremos, en primer lugar, las características de los contenidos sobre la etapa colonial que predominaron en la enseñanza tradicional de la historia y los cambios introducidos desde el retorno a la democracia. En segundo lugar, caracterizamos las ideas centrales de la propuesta que estamos construyendo, desplegando los contenidos relativos a la historia de la ciudad de Potosí, que es la parte hasta ahora más desarrollada.

1. La tradición de contenidos sobre “descubrimiento” y conquista.

Desde los tiempos de la organización del sistema educativo se incluyeron contenidos de Historia en los programas de enseñanza; entre ellos, la conquista y la colonia tuvieron siempre un lugar destacado. En el Plan de Estudios para las escuelas primarias de 1933⁵, por ejemplo, desde cuarto grado, las autoridades educativas proponen: “*Narración de los hechos principales y característicos ocurridos en los siguientes períodos de la historia patria*”. Se enumeran a continuación los títulos “*Indios aborígenes*”, “*La conquista*”, “*La colonia y el gobierno colonial*” seguidos de otros títulos correspondientes a períodos sucesivos hasta lo que denominan “*Organización de la República*”.

En 1950, el Programa para la Educación Primaria⁶ propone, para primero superior, desarrollar en el mes de octubre los temas *Descubrimiento de América, Episodios de la conquista relacionados con el lugar o zona donde se asienta la escuela*. En segundo grado, los temas son *El descubridor: Colón; El conquistador y El colonizador* –representados por las “*figuras descollantes de la zona*”. Magallanes, Caboto, Cortés y Pizarro personalizan los temas propuestos para 3º⁷.

⁵ *Plan de estudios y programas para las escuelas comunes de la Capital*. Consejo Nacional de Educación. Talleres Gráficos. Buenos Aires, 1933.

⁶ Programa de Educación Primaria. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Primaria. Buenos Aires, 1950.

⁷ El Programa de 1950 prescribe en 4º y 5º el estudio de los *Aborígenes de la Argentina y sus “grados de cultura”* así como el conocimiento otras culturas americanas precolombinas, para avanzar luego en el estudio del *sentido misional de*

Subyace en ambos casos una concepción tradicional de la historia de la que nos interesa señalar dos cuestiones. Por un lado, los contenidos a enseñar se estructuran sobre la idea de una “*Argentina eterna*” y por otro, se asume en forma acrítica la perspectiva eurocéntrica. La idea señalada es uno de los pilares fundamentales de la enseñanza de la historia al servicio de la formación de la identidad nacional, desde los orígenes del sistema educativo. Así, lo que se incluye en los planes de estudio sobre la historia de la conquista y colonización de América es casi exclusivamente lo que tiene lugar, lo que “cae”, dentro del recorte de los límites del territorio de la Argentina actual. El objetivo es transmitir un relato acerca del modo en que la Argentina llegó a ser como es. Así, durante décadas se enseñó la historia colonial prescindiendo de Potosí y, en menor medida, de la historia del Virreinato del Perú. La historia tradicional, por otra parte, solía limitarse a la esfera de lo político y, en ese marco, a la acción de los grandes hombres. Estas prescripciones conllevan desde los orígenes “el pecado de anacronismo”; el tamiz de la historia de la Nación filtra qué enseñar, sin contemplar la racionalidad propia de los procesos abordados en su contexto. Por otro lado, los protagonistas son los conquistadores europeos. La historia de los descubridores, conquistadores, colonizadores, evangelizadores y fundadores estructura la propuesta y la lógica interna de presentación de los contenidos. En consecuencia, se dedica largo tiempo escolar a narrar la historia de Colón y detallar cada uno de sus viajes. Los indígenas aparecen caracterizados como objetos subordinados a los conquistadores desde una mirada que los homogeneiza. Se los clasifica en belicosos y dóciles según su respuesta ante los españoles. A partir de los acontecimientos de la conquista su presencia se desdibuja hasta prácticamente desaparecer. Este modelo de enseñanza perdura a lo largo de décadas y en algunos aspectos persiste hasta la actualidad a pesar de los diversos intentos de rupturas registrados.

2. Cambios introducidos desde el retorno a la democracia.

El panorama de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria comienza a modificarse en las últimas décadas, particularmente a partir de los años ochenta con el retorno de la democracia. A

la conquista española y de la conquista del territorio argentino, focalizado principalmente en la acción de las figuras de Solís, Magallanes, Caboto, Mendoza, Irala y Garay.

partir de entonces, algunos libros de texto presentan rasgos de las culturas originarias que se apartan de la versión canónica. El manual de la editorial Kapelusz para 4º publicado en 1981, por ejemplo,⁸ en el capítulo denominado *La Argentina indígena* introduce las categorías de cazadores-recolectores, agricultores incipientes y agricultores superiores. Se intenta transmitir la idea de que hay una racionalidad en la organización de estas sociedades tanto en torno de las actividades productivas como de las familias, las viviendas, etc. Este incipiente cambio de perspectiva se irá afianzando en sucesivas propuestas editoriales. En 1985, por ejemplo, se ofrece información que permite e invita explícitamente a los niños a imaginar las aldeas de cada uno de los pueblos. A su vez, las propuestas de actividades promueven las comparaciones y el establecimiento de relaciones entre distintas dimensiones –económica, social, política, cultural- y tienden más hacia la conceptualización y la sistematización que a la mera localización de información.

Este cambio de mirada, del que participan historiadores y antropólogos, se manifiesta ya oficialmente, por ejemplo, en el Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de 1986, en el que se propone el estudio de *Algunas sociedades americanas: mayas, aztecas, incas o chibchas. La cultura y sus distintas manifestaciones Creencias, mitos religiosidad. Códigos de comunicación. Estructura socioeconómica y política. Distintos estilos de vida: alimentos, vestimenta deportes. Los aportes que perduraron en el espacio americano*. En 6º grado, además, se plantea el estudio de *La respuesta del amerindio al conquistador, El sistema de servidumbre* así como de *El proceso colonizador hispano: transculturación y aculturación*.

Posteriormente, hacia 1995 la discusión en el plano nacional en torno de los Contenidos Básicos Comunes favorece la sistematización de las modificaciones insinuadas en algunos textos escolares y, como se vio, adelantadas en algunos programas oficiales. Un documento de Actualización Curricular de la Ciudad de Buenos Aires⁹, de 1997, refleja claramente el carácter de las transformaciones que se proponen para la enseñanza:

- Se consideran las dimensiones social, económica, de las ideas y las mentalidades junto a la tradicional dimensión político-institucional largamente instalada.
- Se abandona la impronta de los límites nacionales: Potosí se incluye como estructurador del espacio colonial y de la dominación.

⁸ Astolfi J. C. -Neufeld M.R. (1981): *Manual del Alumno 4*. Estudios sociales y ciencias, Bs. As., Kapelusz

⁹ Ciencias Sociales, Documento de Trabajo N° 4 (1997). Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, CABA

- Comienza a tener presencia la resistencia de los pueblos originarios.

Estas tendencias se acentuaron en las definiciones curriculares subsiguientes. El Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires de 2004¹⁰, aún vigente, plantea aspectos antes desconsiderados como el *Análisis de las causas y consecuencias de los principales viajes europeos en los siglos XV y XVI* así como el estudio del “*ejemplo de Potosí*” que permite estudiar las *Relaciones entre los movimientos y asentamientos de población alrededor de los centros mineros y el reclutamiento de distintos tipos de trabajadores, la producción de bienes, el transporte y el envío de metales preciosos a Europa*. Asimismo, se propone analizar *los distintos procesos de conquista y de resistencias, por ejemplo, diaguitas y mapuches e indagar sobre la presencia actual de población indígena en el territorio argentino*.

Del mismo modo, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), documento producido por el Ministerio de Educación de la Nación, y los desarrollos curriculares que acompañaron su difusión dan cuenta de estos contenidos. La serie Cuadernos para el Aula¹¹ propone formas renovadas de abordaje para el trabajo en las aulas y ofrece mapas, grabados de época, documentos y otros textos para acercar a los niños al conocimiento de *una situación compleja, la de Potosí, y para conocer el gran alzamiento de los diaguitas y la persistencia de la resistencia indígena a lo largo del tiempo*.

Actualmente el estudio de Potosí, con parte de sus complejidades, tiene desarrollos relativamente extensos en la mayoría de los manuales escolares y a partir de ellos un parcial ingreso en las aulas. En la práctica usual escolar, sin embargo, sigue primando el relato estructurado en torno a los conquistadores como protagonistas.

En nuestro trabajo, nos proponemos profundizar en las transformaciones señaladas.

3. Nuestra propuesta de contenidos sobre Dominio español en América y resistencia de los pueblos aborígenes.

¹⁰ Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, 1ero y 2º Ciclo (2004). Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, CABA

¹¹ Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Serie Cuadernos para el aula (2007). Ciencias Sociales 4º - 1a ed, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En los diseños curriculares vigentes para la Escuela Primaria la temática elegida corresponde a 4° y 5° grados. No obstante, nuestra propuesta incluye contenidos que pueden trabajarse en grados superiores e incluso en los primeros años de Escuela Secundaria; desde el punto de vista de la investigación esto nos permitiría conocer qué aproximaciones a la temática alcanzan alumnos de diferentes niveles de la escolaridad.

Estructuramos la propuesta en dos partes:

- *La ciudad de Potosí. Una historia marcada por la dominación y organización del sistema colonial.*
- *La historia de la resistencia indígena a la conquista española en los Valles Calchaquíes (siglos XVI y XVII).*

A continuación enunciamos algunas ideas centrales (interrelacionadas) que orientan la elaboración de la propuesta y que forman parte del marco que la sustenta.

- La historicidad. Tratamos de poner de relieve el reconocimiento de diferentes etapas en el período colonial, marcadas por cambios dentro del contexto de la continuidad de la dominación. Buscamos con ello modificar la visión estática que presenta las relaciones de dominación como instauradas “de golpe”, como un cuadro inmóvil. Para ello incorporamos la periodización: una primera etapa de la conquista privada, con las modalidades iniciales de explotación minera en Potosí; en la segunda etapa, aludimos a las razones de los cambios, remarcando quiénes, por qué y cómo los introducen y caracterizamos luego la modalidad de explotación minera resultante de los cambios, propia de esta etapa.
- La complejidad de la sociedad colonial. Por un lado, incluimos diversidad de actores (tanto indígenas como españoles), así como referencias a la heterogeneidad y complejidad de vínculos entre ellos. Entre otros aspectos remarcamos la diversidad de respuestas o reacciones de los aborígenes ante la imposición de la mita minera y las tensiones o conflictos entre diferentes actores españoles (como las diferencias de intereses de la Corona -y sus funcionarios- y de los encomenderos y empresarios mineros). Se trata de contenidos potencialmente contra-argumentadores de la visión simplificadora predominante en la historia escolar que supone dos bandos homogéneos en el marco de una relación simplificada

y estereotipada de “malos” (y/o “superiores”) que someten a todos los “buenos” (y/o “inferiores”). Por otro lado, para lograr instalar en las clases una visión de la complejidad social, buscamos presentar tramas que den cuenta de la interrelación entre las dimensiones políticas, económicas, sociales y espaciales del mundo colonial.

- La dominación institucionalizada en el marco del estado colonial. Los alumnos de escuela primaria –en parte en relación con la historia enseñada- tienden a concebir los vínculos entre españoles e indígenas en términos de características y relaciones personales y morales exclusivamente. Buscamos que los alumnos se aproximen a una visión institucionalizada de la dominación. Para ello, incluimos como contenidos *marcas* o *indicadores* del poder político y de la presencia del estado “encarnados” en situaciones que puedan ser significativas: un fragmento del discurso oficial en la toma de posesión del Cerro Rico, las ordenanzas del Virrey Toledo como instrumentos políticos para consolidar la dominación, las prohibiciones y licencias reales para comerciar. Asimismo incluimos acciones de resistencia de diversidad de sujetos frente a las imposiciones del gobierno colonial.
- La articulación entre actores individuales, actores colectivos y sus contextos. En el desarrollo de la propuesta vamos enfocando diferentes actores individuales en relación con diversos aspectos de la dominación colonial. Esto hace posible encarnar el tema en una historia con personas que viven y a quienes les pasan cosas, con lo que se intenta preservar el sentido de la historia (Braslavsky, 1994). Además, las historias individuales son significativas para los alumnos y pueden constituir “puertas de entrada” para aproximarse al contexto histórico en estudio. Así, buscamos encarnar en la figura de Toledo la idea de poder y de dominación institucionalizada. La historia del Acarete Du Biscay puede ayudar a enseñar cómo se entraman en un viaje de comercio, entre diversas cuestiones, los conflictos entre el Imperio español y otras potencias, las prohibiciones y licencias reales, los distintos funcionarios del gobierno colonial, los controles oficiales y las formas de evadirlos, la dimensión espacial del Imperio. En relación con otros aspectos, incluimos las figuras de Cieza de León y de Agustín Quespi (jefe de una banda de Kajchas, en Potosí).

- Diversidad de modalidades o enfoques en el trabajo con fuentes. A lo largo de toda la propuesta se incluyen muchas y muy diversas fuentes. En algunos casos se abordan los documentos como fuentes de información, que es la modalidad más frecuente –y en general exclusiva- en la enseñanza de la historia en la escuela primaria. En este sentido, por ejemplo, incluimos fuentes primarias y secundarias que dan cuenta de la opulencia de la ciudad de Potosí, fragmentos de la crónica de Cieza de León en los que describe la forma de extracción de plata del Cerro Rico en la etapa de la *conquista privada* y fragmentos de la crónica de Acarete Du Biscay en los que describe el trabajo de los mitayos en la segunda mitad del S. XVII. Una segunda modalidad es un uso “inferencial” del documento para analizar indicadores de la dominación y del poder imperial institucionalizado, como en el caso de adaptaciones de algunas ordenanzas del Virrey Toledo o un fragmento del discurso de toma de posesión del Cerro Rico. La tercera modalidad de trabajo promueve una mirada crítica y para ello hace foco en los cronistas o autores de las fuentes, en tanto actores que escriben desde cierta perspectiva y con determinadas intenciones. En otro nivel, hacia el final de la propuesta, se propone una mirada global sobre el conjunto de fuentes analizadas a lo largo de todo su desarrollo, esta vez para trabajar con una sistematización sobre la naturaleza de las diferentes fuentes históricas.

Estructuramos la primera parte de la propuesta, *La ciudad de Potosí. Una historia marcada por la dominación y organización del sistema colonial* en los siguientes puntos:

1. Un panorama general sobre la historia de Potosí, a modo de introducción.
2. La primera etapa de la conquista en Potosí (1545 hasta la década de 1570). La crónica de Cieza de León.
3. Mayor control imperial en el Virreinato del Perú. La actuación del Virrey Toledo para consolidar la dominación (Desde la década de 1570).
4. El trabajo en las minas potosinas a partir de las ordenanzas de Toledo. La realidad de la mita. Trabajadores libres y kajchas.
5. Historia de Acarete Du Biscay, un comerciante que viaja a Potosí.. De la crónica al cronista.
6. Sobre la construcción del conocimiento histórico: las fuentes, sus autores (intenciones y perspectivas). La provisoriedad del conocimiento histórico.

El ordenamiento anterior responde a una lógica para la enseñanza. Es posible tomar puntos parciales, recortes desde otras lógicas. Algunos de los contenidos pueden dar lugar a proyectos de enseñanza en grados superiores o en segundo año del nivel medio.

Hay tres puntos de escala local cuyo foco es la ciudad y el Cerro Rico: el punto 1 se centra en la ciudad de Potosí y otros dos puntos (2 y 4) en la explotación minera en dos períodos diferenciados. Este conjunto contempla relaciones o transformaciones en Potosí a través del tiempo.

Los otros dos puntos incluyen a Potosí en una escala geográfica más amplia, estableciendo relaciones con otros espacios del Imperio. Son los referidos a las actuaciones del Virrey Toledo (punto 3) y a la historia de un comerciante francés, Acaete Du Biscay, en función de su propia crónica, que incluye referencias a las potencias europeas y a su viaje desde Cádiz hasta Potosí.

En lo que sigue de la ponencia, reseñaremos algunos aspectos de los puntos anteriores.

1. Un panorama general sobre la historia de Potosí, a modo de introducción.

Organizamos este punto en los siguientes momentos. En primer lugar, la presentación de una ciudad que existe en la actualidad y que fue una de las ciudades más importantes del Imperio español en América. En segundo lugar, por medio de referencias a diferentes fuentes -que el docente puede relatar y, en parte, leer- buscamos instalar la representación de una ciudad colonial lujosa y opulenta, más rica y más grande que muchas de las principales ciudades europeas de la época. Para ello proponemos poner de relieve indicadores -como las escuelas de danza y los centros de diversión- que ayuden a los alumnos a imaginarse un espacio que rompa con la idea de lo antiguo como sinónimo de lo viejo, pobre o feo. En tercer lugar, y en relación con los objetivos de los conquistadores (abordados previamente) se anuncia a los alumnos que estudiarán por qué y cómo Potosí llegó a ser una ciudad tan rica e importante para los españoles. En cuarto lugar, proponemos analizar un fragmento del discurso de un funcionario español en la toma de posesión del Cerro Rico, fuente que encarna la apropiación institucionalizada como situación de dominación y da cuenta de la diversidad de sujetos involucrados.

Por último, proponemos ver con los alumnos el video *Potosí, ejemplo de espacio colonial*¹² que brinda un panorama general sobre la historia de explotación minera y de dominación en dicha ciudad. El video es complejo para alumnos de 4º grado, por la densidad de sus contenidos y por la trama de relaciones temporales que encierra, la actualidad incluida. No obstante, ofrece aportes para una primera aproximación a la temática en estudio. Por un lado, incluye representaciones sobre la ciudad de Potosí en la montaña y sus edificaciones coloniales, e imágenes que ayudan a representarse qué significa extraer mineral del cerro. Por otro lado, brinda una trama general de los contenidos. En este sentido, puede constituir un marco para ir estableciendo relaciones entre los diferentes aspectos de la historia de Potosí que se despliegan en los puntos posteriores. Estamos proponiendo una recursividad en la enseñanza que permita ir retomando los contenidos para profundizar, entrelazar y sistematizar. Buscamos romper con la segmentación propia de la enseñanza tradicional, que avanza “de a pedacitos”, a modo de sumatoria, que no retoma porque “ya lo vimos”. La recursividad en el abordaje de los contenidos guarda relación con nuestra concepción de aprendizaje por aproximaciones sucesivas. Al mismo tiempo, es una condición para promover en los alumnos el establecimiento de relaciones y la reconstrucción de situaciones históricas cada vez más complejas.

2. Primera etapa de la conquista en Potosí (1545 a década de 1570). Crónica de Cieza de León¹³:

El propósito de este punto es caracterizar la organización y la forma de la producción minera durante los primeros tiempos del dominio colonial en la región andina. El período considerado se inicia con el primer contacto de los colonizadores españoles con el cerro Rico de Potosí producido en 1545, poco más de diez años después de la invasión exitosa de Pizarro sobre el territorio incaico. El período se extiende alrededor de un cuarto de siglo, hasta que se ponen en práctica las reformas toledanas que introducen profundos cambios en los modos de producción y organización de la sociedad, dando inicio a una nueva etapa de la conquista.

¹² Canal Encuentro. Serie Horizonte de Ciencias Sociales.

=www.conectate.gob.ar/module/detalleRecurso/DetalleRecurso.do?canalId...

¹³ Pedro de Cieza de León: *Crónica del Perú. El señorío de los Incas*. Selección, prólogo, notas, modernización del texto, cronología y bibliografía por Franklin Pease. Fundación Biblioteca Ayacucho. Caracas, Venezuela, 2005.

En un primer momento, proponemos una exposición del docente que, tomando como base algunos elementos trabajados en el primer punto, remarque los siguientes datos y acontecimientos para caracterizar esta primera etapa del dominio colonial.

- A partir del “hallazgo” español del cerro se produjo una nutrida afluencia de personas, tanto colonizadores como indígenas, destacándose la presencia de numerosos yanaconas portadores de conocimientos técnicos específicos de la actividad minera. Esta información puede contribuir a relativizar las representaciones de las sociedades indígenas como carentes de saberes y de los europeos como agentes innovadores y civilizadores.
- El dinamismo que adquirió la vida en el cerro potosino es notable. En pocos años “más de 7000 yanaconas se encontraban trabajando allí. Algunos de ellos pueden haber venido con los señores a los que ya estaban adscritos, mientras que otros lo hicieron por su cuenta atraídos por las noticias del fabuloso hallazgo. Entre ellos el entrenamiento técnico minero no debía ser raro ya que, antes de la invasión europea, la explotación de minerales era frecuente (...) en multitud de minas y lavaderos.” (Tandeter, 1992).
- Esta imagen de un centro que atrae a muchísimas personas para el trabajo es complementaria de la descripción de la ciudad fundada que crece y se torna pujante, grande, rica y dotada de variedad de actividades, eventos y reuniones.
- Los yanaconas potosinos eran trabajadores independientes que controlaban el proceso completo, desde la extracción del mineral hasta su fundición. Se los conocía como indios varas porque los propietarios, generalmente españoles, les entregaban cierto número de varas de su mina para trabajar, en un arreglo similar a un arrendamiento. Los yanaconas usaban sus propias herramientas e insumos, hacían escaleras y reparaciones y alquilaban otros indios para trabajar con ellos. El propietario tenía derecho al mineral más rico, que revendía al mismo indio vara o a otro indio. El indio vara se quedaba con el menos rico. Algunos indios varas refinaban los minerales por sí mismos, otros los vendían en el mercado de Potosí a otros indios. (Tandeter, 1992).

- Los españoles ya ejercían un control político sobre el territorio; no obstante se trata de una etapa marcada por el control indígena de gran parte del proceso extractivo y productivo, en tanto son los yanaconas quienes dominaban el proceso técnico, conocían el territorio y se apropiaban de una parte de las riquezas y los recursos.

Con el desarrollo de las ideas anteriores buscamos promover que los alumnos construyan representaciones sobre la dominación colonial que incluyan un escenario complejo en el que algunos indios disponían de saberes y contaban con ciertos márgenes de autonomía en el marco de un proceso que, igualmente, los colocaba en una posición subalterna frente a los colonizadores. Con ello, buscamos superar las representaciones estereotipadas sobre la dominación propias de la historia tradicional que aún tienen vigencia. Por otra parte, buscamos que los alumnos se aproximen a una caracterización del período colonial con diferenciaciones internas; es decir, que identifiquen diversas etapas reconociendo aspectos que se mantuvieron y otros que variaron a lo largo de los más de tres siglos que duró la presencia colonizadora en esta región.

En un segundo momento, para avanzar en el estudio de las características de esta primera etapa de la producción minera, proponemos abordar fragmentos de la **crónica de Pedro Cieza de León**, comenzando por una presentación del cronista, un español que estuvo en Potosí alrededor de 1550. Elaboramos un breve texto para los alumnos que reseña datos biográficos de Cieza, las razones por las cuales llegó a Potosí y algunas de las acciones que realizó. Es una contextualización relevante para interpretar algunas de las cuestiones centrales que el cronista describe. Tal como señalamos, buscamos presentar las fuentes en relación con sus autores, protagonistas con determinada posición y perspectiva dentro del contexto socio-histórico particular.

Seleccionamos fragmentos de la crónica de Cieza de León (de los capítulos 108, 109 y 110) con la intención de desplegar un nuevo acercamiento a las características de la ciudad de Potosí y a las técnicas de extracción minera que utilizaban los yanaconas. Hemos adaptado¹⁴ y retitulado fragmentos sobre las siguientes temáticas abordadas en la crónica:

- ***Cómo se descubrieron las minas de Potosí, donde se ha sacado riqueza nunca vista ni oída en otros tiempos.*** Alude al descubrimiento, al enfrentamiento de Pizarro con el virrey, al

¹⁴ En todas las fuentes incluidas en la propuesta adaptamos el lenguaje para que los alumnos puedan comprenderlas; conservamos algunas de las características del habla de la época. En el caso de Cieza, incluimos un fragmento textual para dar cuenta a los alumnos de las adaptaciones realizadas, y de las transformaciones del castellano en el tiempo.

rápido poblamiento de Potosí donde antes había un desierto y remarca especialmente la riqueza de “*esta famosa villa de Plata*”.

- ***Cieza de León describe la huayra y se refiere al enriquecimiento de los indígenas mineros.*** Describe el método de extracción y producción de plata por medio del hornillo inventado por las comunidades aborígenes que al cronista le llamó especialmente la atención. Asimismo, Cieza señala que, debido a la falta de control los indios “*se han enriquecido y llevado a sus tierras gran cantidad de la plata del cerro. Tal era así que de muchas partes del reino acudían indios a Potosí para aprovechar la riqueza*”.
- ***De cómo junto a este cerro de Potosí hubo el más rico mercado del mundo en tiempo que estas minas estaban en su prosperidad.*** Describe el mercado de Potosí, sus mercaderías y sus riquezas.

Proponemos trabajar estas fuentes en situaciones de lectura compartida en las cuales, por un lado, se promueva que los alumnos reconstruyan y analicen las situaciones históricas que describe Cieza, estableciendo relaciones con los contenidos trabajados previamente. Por otro lado, sugerimos que el docente puede complementar el análisis explicando el posicionamiento de Cieza de León en la conquista y, en relación con ello, abordar su intencionalidad al informar al rey sobre el estado de situación en Potosí. Hemos elaborado fichas bibliográficas para los docentes sobre estos aspectos.

3. Mayor control imperial en el Virreinato del Perú. La actuación del Virrey Toledo para consolidar la dominación (Década de 1570).

Siguiendo la periodización ya presentada, entramos en la segunda etapa (que comienza hacia 1570 y de algún modo se extiende hasta el final de la colonia), caracterizada desde un punto de vista político por el mayor y más sistemático control imperial en el Virreinato del Perú y por la organización de una economía centrada en la producción de metales (fundamentalmente plata).

Apuntamos a presentar un sistema de autoridad institucionalizado así como a mostrar “*marcas*” (políticas sociales, económicas, culturales) de lo que significa formar parte de un imperio. Con este

objetivo se hace foco en algunas autoridades y en la sanción de un sistema legal que regula las relaciones entre los distintos actores.

Hacia 1570 la caída en la producción de plata, los conflictos entre conquistadores, el descenso demográfico y la resistencia del estado neoinca de Túpac Amaru, entre otros factores, caracterizan una coyuntura crítica. El rey Felipe II se propone asegurar la dominación e intensificar el control en las colonias. El nombramiento de Virrey Toledo es una de las decisiones que toma. El nuevo virrey logra consolidar la dominación colonial.

Para presentar la obra del virrey Toledo proponemos el trabajo con un texto y una selección de ordenanzas. Decidimos dar relieve a una figura individual porque creemos que permite a los chicos adentrarse en la lógica de la autoridad que, si bien no es personal, es ejercida por personas. Por medio de la figura de Toledo intentaremos presentar distintas marcas de dominación política, como la propia presencia de la autoridad de un Virrey y la elaboración de un conjunto de ordenanzas que va a regular diversos aspectos de la vida en las colonias españolas de América.

El rey designa a este nuevo virrey, éste llega, recorre el territorio (acompañado por una serie de funcionarios y asesores), reúne información, resuelve distintos conflictos entre españoles, entre indígenas y entre unos y otros, elabora un conjunto de normas para ordenar la vida en las colonias como parte de un imperio. En la organización del Virreinato del Perú las acciones del Virrey Toledo fueron decisivas en cuestiones como la producción de plata (mita y amalgama), la resolución de los conflictos entre encomenderos, audiencias y otros actores del sector conquistador, la represión de las rebeliones indígenas (en particular la de Túpac Amaru).

En el trabajo con la biografía de Toledo nos proponemos “encarnar” las relaciones de poder para ayudar a que los niños identifiquen los intereses en juego y las decisiones que se toman. No encontramos biografías adecuadas para presentar de este modo al Virrey. Elaboramos una en el equipo a partir de diversas fuentes¹⁵ incluyendo información acerca de sus orígenes y su formación, su infancia y juventud en la corte del rey, la designación y el viaje, la llegada a Lima y la “visita” del territorio (la extensión del recorrido, la conformación del equipo de trabajo que acompaña al virrey, los propósitos de la “visita”, los diagnósticos de situaciones que resultan, la prolongada estancia de Toledo en Potosí). En el texto se incluye información acerca de la introducción del método de amalgama con mercurio y de la organización del trabajo en los ingenios a fin de que sea posible percibir que junto con las transformaciones tecnológicas se producen cambios fundamentales en

¹⁵ Incluida la extensa biografía laudatoria de Roberto Levillier

relación con el control de la producción y la apropiación de la plata producida. El texto desarrolla brevemente también la participación de Toledo en la represión de rebeliones y la ejecución de Túpac Amaru, así como su definitivo regreso a España. La diversidad de actores tanto del lado español como del de los indígenas aparece en la caracterización de los problemas de gobierno relevados por Toledo.

Buscamos remarcar que los intereses del rey y las decisiones del virrey se concretan en acciones de gobierno. En un segundo momento centramos el trabajo en el análisis de algunas de las *Ordenanzas del Perú para un buen gobierno*, seleccionadas y adaptadas a fin de que los maestros a su vez elijan y compartan con sus alumnos su análisis. La idea es hacer visible para los alumnos que la colonia constituyó un orden legal y promover el acercamiento a algunas de las normas que rigieron diversos aspectos de la vida en el Virreinato del Perú lo largo de dos siglos de dominación.

La selección de ordenanzas tiene como eje la reglamentación del trabajo en las minas, en particular el ordenamiento de la mita permite enriquecer las ideas acerca de la regulación de las relaciones entre distintos sectores de la sociedad y la organización de las actividades económicas. En la selección de las ordenanzas buscamos reflejar los diversos intereses en juego, las intenciones de incrementar la producción, bajar la mortandad, proteger a los indios de ciertos abusos, garantizar el abastecimiento de fuerza de trabajo y de diversos insumos, mantener el orden, etc. Se incluyeron algunas fórmulas de forma para evidenciar su carácter de decisiones políticas tomadas en nombre del rey con valor de ley; se transcribe la firma, la fecha, la reiteración de la fórmula *Ordeno y mando*, la necesidad de hacerlas públicas, de traducirlas, etc.

4. El trabajo en las minas potosinas a partir de las ordenanzas de Toledo. La realidad de la mita. Trabajadores libres y kajchas.

Estamos estructurando los contenidos de este punto en función de los siguientes ejes:

- Las transformaciones que se producen en la extracción minera en función de las ordenanzas de Toledo.
- Las condiciones de trabajo y de vida de los mitayos. Descripción del trabajo en el Cerro Rico.
- La distancia entre las ordenanzas y las prácticas: las tensiones entre intereses de distintos sujetos (empresarios, la Corona, funcionarios).

- Diferentes tipos de acciones de resistencia de los aborígenes ante la mita, el brusco descenso poblacional.
- Las denuncias.
- Diversidad de situaciones de los indígenas en relación con el trabajo en las minas: mitayos, trabajadores libres (o mingas), kajchas.

Para caracterizar el trabajo en las minas a partir de las ordenanzas de Toledo y algunos aspectos de la realidad de la mita, proponemos el trabajo con fuentes primarias (El padre Acosta, Acarete) y secundarias (Konetzke, 1971; Tandeter 1992) que ofrecen descripciones detalladas del trabajo en el Cerro Rico y dan cuenta de las transformaciones operadas a partir de la introducción de la mita y la amalgama, así como de las condiciones de vida en Potosí. Además, los manuales escolares suelen incluir estos temas (en general con textos e ilustraciones), por lo que recopilamos un conjunto de estos textos para que los docentes seleccionen alguno/s para trabajar con los alumnos. Este conjunto de fuentes y textos permite abordar distintos aspectos de las distancias entre las ordenanzas y las prácticas efectivas del trabajo en minas e ingenios, así como las tensiones entre los distintos actores por las diferencias de intereses.

Nuevamente nos proponemos hacer foco en la diversidad de actores involucrados: empresarios, funcionarios, la corona, los mitayos, los curacas, los indios libres y kajchas. Con ello buscamos contra-argumentos potenciales de la representación social vigente de los indios como un grupo homogéneo y derrotado, casi un objeto que trabaja siempre contra su voluntad en las minas sin ofrecer ningún tipo de resistencia. Buscamos que los alumnos se aproximen a la complejidad de la sociedad potosina, articulando diversidad de actores y las diferentes respuestas a la dominación; por eso incluimos distintas formas de resistencia, tanto las que se revelan al analizar las estrategias para evadir la mita como las representadas por la participación de trabajadores “libres” o mingas. Además, damos un espacio particular a los kajchas sobre quienes el equipo elaboró un texto (basado en trabajos de Tandeter) para trabajar con los alumnos. El texto da cuenta de la variedad de actores que de diferente manera participan del kajcheo. Entre los kajchas o *mineros de fin de semana* proponemos el trabajo con una figura individual, la del capitán de kajchas Agustín Quespi. En la línea de la recursividad en la enseñanza que venimos desplegando, el tratamiento del fenómeno del kajcheo es otra posibilidad de enriquecer la diversidad de actores (por su participación en el kajcheo,

por sus opiniones contrastantes respecto del papel de los kajchas) y de examinar la distancia entre la normativa y las prácticas en el espacio colonial.

5. Acarete Du Biscay. La historia de un comerciante francés en viaje de negocios a Potosí.

En este punto proponemos abordar una selección de fragmentos de la fuente: *Relación de un viaje al Río de la Plata*, de Acarete Du Biscay¹⁶. Este comerciante francés relata su viaje que parte de Cádiz en 1657 hacia Buenos Aires en un buque con licencia real para comerciar, continúa por tierra hasta Potosí y luego regresa a España. El relato presenta aspectos relativos a una visión a gran escala del Imperio que complementa el abordaje local de la historia de Potosí predominante en otros puntos de la propuesta. En el relato Potosí forma parte del marco de relaciones comerciales con diferentes espacios del Imperio.

Desde el punto de vista de la organización de los contenidos, diferenciamos en la fuente dos perspectivas que su autor va alternando: por momentos Acarete es observador y por momentos es protagonista. Por un lado, como viajero que cuenta lo que ve y le llama la atención, el cronista describe como observador la vida de españoles e indígenas en las ciudades y pueblos por los que pasa en su recorrido desde Buenos Aires a Potosí, así como los paisajes que atraviesa. Desde esta perspectiva, incluimos en puntos anteriores fragmentos donde Acarete describe la vida de los españoles en Potosí, el trabajo en las minas, el fastuoso festejo por el nacimiento del hijo del rey. Por otro lado, Acarete relata aspectos del viaje de comercio del cual es protagonista y cuenta, en primera persona, situaciones sociales en las que participa y actividades que realiza en diferentes espacios del Imperio Español.

En este punto de la propuesta pasamos de la crónica al cronista y enfocamos la historia del comerciante a partir de las pistas o rastros que nos ofrece su relato. Buscamos que circule en el aula una historia “de carne y hueso” que, como tal, suponemos puede ser significativa para los alumnos. Además, esta historia en primera persona encarna los contextos en los que se desarrolla, porque está atravesada por dichos contextos: la crónica incluye diversas escenas que encarnan una trama entre

¹⁶ “Relación de un viaje al Río de la Plata y de allí por tierra al Perú con observaciones sobre los habitantes, sean indios o españoles, las ciudades, el comercio, la fertilidad y las riquezas de esta parte de América / Acarete; traducción de Francisco Fernández Wallace; prólogo y notas de Julio César González. Autor: Acarete du Biscay. Portales: Academia Argentina de Letras | Portal Nacional Argentina | Biblioteca Americana. Pub. orig.: Buenos Aires, Alfer and Vays, [s.a.].

diferentes dimensiones. En este sentido, concebimos la historia personal como una puerta de entrada para aproximar a los alumnos a dimensiones políticas, económicas y sociales del Imperio español, a una visión de la complejidad de la sociedad. Por otra parte, el análisis de las situaciones vividas por Acarete puede contribuir a aproximar a los alumnos a una concepción de historia que se ocupa de la vida de las personas. Consideramos este aspecto especialmente relevante dado que muchas veces la historia social ha cristalizado en la escuela por medio de una fragmentación de las diferentes dimensiones de la sociedad colonial: se abordan en forma sucesiva, como entidades aisladas, “el gobierno colonial”, “los grupos sociales”, “el trabajo en las minas”, etc. Al no hacer foco en las interrelaciones queda fuera la complejidad, queda “disecada” la vida de las personas en sociedad.

Haremos aquí referencia a algunas escenas en la historia del comerciante que proponemos abordar con los alumnos. Al inicio, relata cómo concreta su proyecto de viajar a las Indias para comerciar haciendo referencia a las restricciones comerciales que impone la Corona española, a los conflictos entre las potencias europeas que obligan a la Corona a otorgar licencias a súbditos españoles para comerciar por cuenta propia -y evitar con ello el comercio de sus colonias con otras potencias europeas-, a las formas de evadir las normas oficiales. Señala que un caballero tomó una de dichas licencias: *“Muy amistosamente consintió en dejarme ir bajo su apellido, como sobrino suyo, para que pudiera yo ocultar mi calidad de extranjero, que, de saberse, hubiera impedido mi viaje, porque en España no permiten sino que los españoles nativos vayan en sus buques a las Indias.”*

El cronista relata que en 105 días llegaron a la desembocadura del Río de la Plata donde tuvieron que luchar con una fragata francesa y luego es testigo de enfrentamientos entre barcos franceses y holandeses que intentaban regresar con mercaderías (esclavos incluidos) bajo anuencia del Gobernador de Buenos Aires (“obsequios” mediante) dada la escasez de productos europeos.

En el relato de la llegada a Buenos Aires se entran las acciones de diferentes actores del gobierno español: el Rey que otorga la licencia, el permiso de entrada del Gobernador de Buenos Aires, la inspección del barco realizada por los oficiales del Rey, antes del desembarque. En este fragmento Acarete también especifica cuestiones relativas a su actividad comercial: alquila un depósito, detalla su cargamento en relación con sus indagaciones previas sobre *“las mercaderías más propias para esas regiones”*.

La crónica incluye diversas escenas vividas por Acarete que encarnan ricas tramas de diferentes dimensiones del contexto histórico en estudio. Por razones de espacio, solo mencionamos algunas otras escenas que podrían trabajarse con los alumnos:

- Cuenta que es enviado como mensajero al Perú para llevar cartas oficiales de España y para advertir a los comerciantes sobre las mercaderías desembarcadas e iniciar las gestiones comerciales. Detalla los destinatarios y contenido de las cartas oficiales, y narra cómo las traían en los barcos para evitar que cayeran en manos enemigas, en caso de enfrentamientos.
- Describe las transacciones comerciales que realiza en la ciudad de Potosí, su viaje de cuatro meses para regresar a Buenos Aires transportando mercaderías, el “sistema” que emplea *“para transportar secretamente hasta nuestro buque la mayor parte de la plata que llevaba conmigo”* para evitar la confiscación porque excedía en mucho la cantidad autorizada, el embarque de mercaderías en el puerto de Buenos Aires, el control oficial y la partida.

La historia de Acarete encarna la vigilancia de la monarquía sobre los vínculos económicos intracoloniales, lo cual permite complejizar la noción de monopolio tradicionalmente abordada en la escuela, que lo presenta como un fenómeno ligado al establecimiento de puertos autorizados y no autorizados así como al control por parte de la Corona para que otras potencias no realizaran intercambios en sus dominios.

El análisis de las escenas vividas por Acarete puede promover en los alumnos la construcción de representaciones vívidas sobre el comercio en el Imperio español y, con ello, el involucramiento en el estudio de la historia.

6. Sobre la construcción del conocimiento histórico: las fuentes, sus autores (intenciones y perspectivas). La provisoriedad del conocimiento histórico.

Hasta el momento hemos esbozado apenas un esquema sobre este punto. Proponemos retomar el conjunto de fuentes trabajadas (crónica de Cieza de León, ordenanzas de Toledo, el relato de Acarete) con la intención de focalizar como contenido a los actores que las escribieron: sus intenciones, sus perspectivas, en relación con su particular posición en el contexto estudiado. En segundo lugar, proponemos hacer foco en el uso de las fuentes que hacen los historiadores.

Pensamos observar principalmente las referencias de Cieza de León al carácter casi desértico de la zona de Potosí y al “descubrimiento” del Cerro Rico, que reaparece en textos históricos académicos y escolares. El trabajo de Pablo Cruz y Pascale Absi (2008) basado en hallazgos arqueológicos recientes, pone en cuestión “el mito del desierto” y analiza pruebas de la explotación minera en el Cerro Rico anterior a la Conquista. Una breve exposición del docente sobre estas cuestiones puede ir aproximando a los alumnos a la idea de provisoriedad del conocimiento.

Esto no es todo ...

Presentamos una propuesta en construcción. Hasta ahora habíamos elaborado solamente esquemas y punteos (siempre provisorios) con la estructura de la propuesta y las ideas centrales de los contenidos a enseñar. En este sentido esta ponencia es una apertura; es el primer intento de sistematizar por escrito de qué se trata la propuesta, cuáles son las ideas que la sustentan.

A pesar de los huecos y de las ideas “a medio armar”, compartimos este avance con quienes estén interesados en la enseñanza de la historia. Confiamos en que el intercambio nos ayudará a precisar algunas ideas. Esperamos que ocurra lo mismo con los lectores.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. (2010): “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”. En: Siede (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Aique, Buenos Aires. 63-91.
- Assadourian, C. S. (1982): *El sistema de la economía colonial. Mercado interno, regiones y espacio económico*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos
- Braslavsky, C. (1994): “La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas”. En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1994): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires.
- Cañedo-Argüelles Fábrega, T (1993).: *Potosí: la versión aymara de un mito europeo. La minería y sus efectos en las sociedades andinas del siglo XVII (La Provincia de Pacajes)*. Ed. Catriel, Madrid
- Cruz, P. y Absi, P. (2008): “Cerros ardientes y huaylas calladas. Potosí antes y durante el contacto”. En Cruz y Vacher (Eds.): *Mina y metalurgia en los Andes del Sur desde la época prehispánica hasta el siglo XVII*. Institut der Recherche pour le Développement. Instituto Francés de estudios andinos. Editorial Túpac Katari. Sucre, Bolivia, 2008.
- Konetzke, R. (1971): *América Latina. II La época colonial*. Siglo XXI
- Lerner, D.; Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2012): “La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas”. En Castorina y Orce (coords.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 529-541. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/current/sh>

- Lewkowicz, M. y Rodriguez, M. (en prensa): Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de “indios salvajes” a “pueblos originarios”. Una mirada en la larga duración- *Revista CLIO & Asociados La historia enseñada*. Santa Fe
- Lewkowicz, M (2015): “La resistencia de los pueblos indígenas a la conquista española en los libros de texto para las escuelas primarias en Argentina”. *Revista Espacio, Tiempo y Educación*. Vol. 2, n° 1 121-139 <http://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/issue/view/3>
- Lorandi, A. M. (2000): “Las rebeliones indígenas”. En Tandeter, (dir) *La sociedad colonial*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- Tandeter, E. (1999): “Una villa colonial: Potosí en el siglo XVIII”. En Devoto y Madero (dir.): *Historia de la vida privada en la Argentina. País antiguo. De la colonia a 1870*. Taurus, Buenos Aires.
- Tandeter, E. (1992): *Coacción y mercado. La minería de la plata en el Potosí colonial, 1692-1826*. Editorial Sudamericana.
- Tandeter, E. (1981): “Mineros de ‘week-end’. Los ladrones de minas de Potosí”. *TODO ES HISTORIA*, N° 174, Noviembre de 1981.
- Torres, M. (2008): “Leer para aprender historia. El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido”. *Lectura y Vida*, Año 29, N° 4, Buenos Aires. 20-29