

Beatriz Aisenberg,*
Mariana Lewkowicz**
y Mariela Pica***

Diferentes modalidades de trabajo con fuentes primarias en la enseñanza de la historia. Diálogos entre docentes e investigadores en el marco de una investigación colaborativa¹

Resumen

Presentaremos un análisis de una investigación didáctica que, mediante el trabajo colaborativo de docentes e investigadorxs, estudia proyectos de enseñanza orientados a promover en lxs alumnxs la construcción y problematización de conocimiento histórico.

En el proyecto seleccionado otorgamos relevancia al análisis de fuentes primarias en relación con sus contextos, considerando: qué clase de objeto es, datos biográficos del actor social- autor de la fuente, situación particular en la que escribe, a quién le escribe, con qué posibles intenciones.

* Doctora en Educación (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora para la enseñanza primaria. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Desde 2000, dirige o codirige investigaciones en didáctica de la historia. Profesora de seminarios sobre aprendizaje escolar en carreras de posgrado. Fue profesora titular de Didáctica de Nivel Primario (Departamento Ciencias de la Educación, FFyL-UBA). Autora de numerosas publicaciones sobre su especialidad. Filiación: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: baisenberg@gmail.com

** Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia (UBA). Profesora Adjunta del Departamento de Educación (UNLu) e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Coordinadora académica de la Actualización en Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria (INFoD) y autora de numerosas publicaciones de su especialidad. Integra el equipo de producción curricular de la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Filiación: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - INFoD. Correo electrónico: marianalewkowicz@gmail.com

*** Profesora en Historia (ISPJVG). Profesora y licenciada en Sociología (UBA). Dicta clases de Historia en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires desde 2011. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Filiación: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - ENS N°4. Correo electrónico: marielapica@gmail.com

1. El artículo se basa en una ponencia presentada (no publicada) en las XIX Jornadas Nacionales y VIII Internacionales de Enseñanza de la Historia (APEHUN, UBA, UNGS, UNQ), CABA, setiembre de 2023.

Mostraremos distintas modalidades de trabajo con fuentes en un mismo proyecto de enseñanza, en relación con los intercambios entre la docente (coautora de este artículo) y otrxs investigadorxs durante la planificación y realización en el aula.

Palabras Clave

Didáctica de la historia • enseñanza de la historia • investigación didáctica • investigación colaborativa

Different Modalities of Working with Primary Sources in the Teaching of History. Dialogues between Teachers and Researchers in the Framework of a Collaborative Research

Abstract

We will present an analysis of a didactic research project that, through the collaborative work of teachers and researchers, studies teaching projects aimed at promoting the construction and problematization of historical knowledge in students.

In the selected project, we give relevance to the analysis of primary sources in relation to their contexts, considering: what kind of object it is, biographical data of the social actor - author of the source, the particular situation in which they write, to whom they write, with what possible intentions.

We then show various approaches to working with sources in the classroom within the same teaching project, in relation to the role the exchange between the teacher (co-author of this paper) and other researchers on our team.

Keywords

History didactics • history teaching • didactic research • collaborative research

Introducción

Existe amplio consenso entre los especialistas sobre la relevancia del trabajo con fuentes primarias en la enseñanza de la historia. Numerosas publicaciones señalan falencias en los usos realizados habitualmente y desarrollan ideas sobre el sentido

y las modalidades que debería asumir el trabajo con fuentes para promover la construcción de conocimiento histórico y/o para la formación del pensamiento histórico de lxs estudiantes (entre muchos otros, Seixas y Morton, 2013; Santisteban Fernández, 2010; Borghi, 2012; Andrade y León, 2022).

Hay investigaciones con base empírica sobre el uso de fuentes en el aula realizadas desde diversas perspectivas, no necesariamente excluyentes: sean las propuestas denominadas “trabajo del historiador” o las centradas en competencias y habilidades contempladas en la línea de la literacidad. En ciertos casos, se conciben dichas prácticas como contenidos más relevantes que los procesos o problemáticas históricos (por ej., Camargo Arteaga, 2008). Aunque otros especialistas consideran que dichos contenidos históricos también son importantes, no los encontramos incluidos en los desarrollos que presentan de sus investigaciones (por ej., Godoy Vera, 2018 y 2019; Ortega y Cervigon, 2019).

Por su parte, Plá Pérez (2021) cuestiona la centralidad generalmente otorgada a las competencias y habilidades (entre ellas, el análisis de fuentes primarias) y remarca la relevancia educativa de los contenidos sobre temáticas históricas, así como la importancia del uso de buenas narraciones para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Desde nuestra perspectiva, el trabajo con fuentes forma parte de proyectos de enseñanza que articulan contenidos sobre procesos históricos y contenidos –por lo general, implícitos en las prácticas– sobre la construcción del conocimiento histórico. Nuestro equipo ha indagado diferentes aspectos del trabajo con fuentes primarias en el aula en relación con la enseñanza y el aprendizaje de procesos históricos específicos que consideramos relevantes (Aisenberg, Kogan *et al.*, 2016; Aisenberg, Beloqui *et al.*, 2017; Azurmendi, Jakubowicz *et al.*, 2017; Finocchietto, Hilman *et al.*, 2017; Torres, Lerner *et al.* 2018; Aisenberg, Lerner *et al.*, 2020; Aisenberg, Larramendy *et al.*, 2020; Conde, 2021). No hemos encontrado antecedentes de otrxs investigadorxs que tomen por objeto el trabajo con fuentes articulado con la enseñanza y el aprendizaje escolar de procesos históricos específicos.

En esta ponencia, presentamos resultados de una investigación didáctica² radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. En el marco de un trabajo colaborativo entre docentes

e investigadorxs, estudiamos casos de proyectos de enseñanza orientados a promover en lxs alumnxs la construcción y problematización de conocimiento histórico. El estudio de casos de proyectos de enseñanza supone su elaboración, su realización en diferentes aulas y el análisis de los materiales producidos en los trabajos de campo (entre ellos, las transcripciones de los registros de audios de las clases, las producciones escritas de lxs estudiantes, los materiales utilizados, etc.). Asimismo, realizamos entrevistas clínico-didácticas con estudiantes que nos brindan aportes sobre diferentes aspectos de los casos en estudio.³

Desde 2018, estudiamos proyectos de enseñanza en primaria y en secundaria sobre las resistencias de pueblos de los Valles Calchaquíes a la conquista española (siglos XVI y XVII). Consideramos especialmente importante consolidar la enseñanza y el aprendizaje sobre resistencias indígenas (Aisenberg, Lerner *et al.* 2020; Aisenberg, Larramendy *et al.* 2020),⁴ temática que cuenta con escasa tradición en la historia escolar, a pesar de estar presente en las prescripciones curriculares desde hace más de una década.⁵ En los proyectos de enseñanza, buscamos abordar el análisis de fuentes primarias en relación con sus contextos, considerando para cada una: qué clase de objeto es, datos biográficos del actor social/autor de la fuente y sobre su rol en la sociedad colonial, la caracterización de la situación particular en la que escribe, a quién le escribe, con qué posibles intenciones, etc.

También contemplamos la problemática relativa a que los documentos disponibles que aluden a las resistencias indígenas fueron escritos en su gran mayoría por españoles.

2. El equipo está conformado por Beatriz Aisenberg, Delia Lerner, Alina Larramendy, Mariana Lewkowicz, Karina Benchimol, Mirta Torres, Eugenia Azurmendi, Mariana Azparren, Juan Manuel Conde, Lucía Finocchietto, Julieta Jakubowicz, Mariela Pica, Sofía Seras y Gonzalo Vázquez.

3. En Aisenberg (2018) se desarrolla en detalle el proyecto de investigación y sus abordajes metodológicos.

4. Esta publicación desarrolla las bases que elaboramos para la construcción de proyectos de enseñanza sobre la temática señalada de resistencias indígenas, incluyendo especificaciones de la planificación del caso que analizamos en el presente artículo, así como de otro caso realizado sobre la misma temática con un grupo de alumnxs de sexto y séptimo grados de escuela primaria.

5. Los diseños de algunas jurisdicciones incluyeron el tema en la década de 1990. Con la sanción de la Ley Nacional de Educación, en 2006, la presencia de las resistencias como contenido escolar se generaliza y profundiza.

En la investigación, buscamos conceptualizar características de prácticas áulicas favorables para que lxs estudiantes avancen, al mismo tiempo, en el conocimiento del proceso histórico en estudio y en su aproximación al análisis crítico de las fuentes.⁶

Diferentes modalidades de trabajo con la misma fuente primaria

Presentaremos dos modalidades de trabajo con una misma fuente primaria correspondientes a dos situaciones consecutivas de un mismo proyecto de enseñanza. El proyecto se realizó en un segundo año de escuela secundaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), y se desplegó en seis clases de ochenta minutos cada una, durante el mes de noviembre de 2018. Focalizaremos el trabajo con un fragmento adaptado de una Carta de la Real Audiencia de Charcas al Rey Felipe II (1562). Fue la primera fuente primaria abordada en el proyecto y las situaciones que analizaremos se desarrollaron en la segunda y en la tercera clase del proyecto.

Las diferencias en la forma de trabajar la fuente se relacionan con la intención de la docente (una de las autoras de esta ponencia) de aproximarse a una modalidad apropiada para promover el análisis crítico de las fuentes históricas por parte de lxs estudiantes. Asimismo, dichas diferencias se relacionan con los intercambios sostenidos entre la docente – incorporada al equipo poco antes de la realización del trabajo de campo– y otrxs investigadorxs del equipo durante el proceso de planificación y realización del proyecto en el aula.

Dada la distancia que suele producirse entre las intenciones de una propuesta de enseñanza y lo que efectivamente sucede en las aulas –sobre todo, cuando se pretende transformar el funcionamiento habitual de una disciplina escolar (Cuesta Fernández, 1997)–, nos preguntamos qué pasó en el aula cuando se trabajó con el fragmento de la “Carta de la Real Audiencia...” y por qué. Buscamos establecer qué

6. Nuestra investigación toma por objeto las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de la historia. Privilegiamos el estudio de prácticas de análisis de fuentes primarias y de prácticas de escritura, siempre en el contexto de proyectos completos que articulan diversidad de situaciones didácticas.

características de las prácticas áulicas realizadas se muestran favorables (o no) para promover que lxs estudiantes avancen en el conocimiento de la temática en estudio, a partir de una aproximación a aspectos de un análisis crítico-interpretativo de las fuentes primarias. En relación con ello, caracterizamos las aproximaciones y reconstrucciones de lxs estudiantes sobre la temática histórica en estudio, así como las modalidades de su participación en las clases.

A continuación desarrollaremos, en primer lugar, el análisis de una modalidad tradicional en el uso de fuentes, desde la perspectiva de la docente. En segundo lugar, caracterizaremos el análisis compartido de la Carta realizado en la tercera clase.⁷

1. A pesar de las intenciones... Análisis en primera persona de una situación de clase con la modalidad tradicional en el uso de fuentes primarias

Relataré cómo llegué a la segunda clase del proyecto de enseñanza –que es cuando introduje el análisis de fuentes primarias– y qué ocurrió en esa situación. Es una mirada personal que comentamos y revisamos a lo largo del proyecto y, sobre todo, en análisis posteriores con otrxs miembros del equipo de investigación.

Mi acercamiento al equipo fue muy poco tiempo antes de la realización del proyecto que aquí analizamos. Me pareció interesante la propuesta de incluir a lxs docentes en la investigación, desde el armado de las clases hasta su análisis posterior. Por lo tanto, mi conocimiento acerca de cómo se trabajaba en el equipo y cuál era el marco teórico en el que se apoyaba fue casi simultáneo al desarrollo de estas clases. Entendía que uno de los ejes a indagar era el trabajo con fuentes primarias en las clases de historia, algo habitual en la tarea cotidiana de quienes estamos en las aulas.

Planifiqué el proyecto sobre la base de materiales e ideas compartidas en reuniones del equipo. Durante la primera clase y parte de la segunda, introduje el tema de

7. A medida que se avanzó en el proyecto, tanto en intervenciones orales como en producciones escritas, se fueron estableciendo relaciones entre dicha Carta y otros aspectos estudiados del proceso de resistencia de pueblos aborígenes en los Valles Calchaquíes.

la resistencia indígena en general, haciendo hincapié en la diversidad de modalidades y estrategias utilizadas por los pueblos originarios para resistir los intentos de los españoles de someterlos y apropiarse de sus riquezas. Lxs estudiantes analizaron diferentes textos sobre el tema –textos de manuales escolares y la adaptación realizada por el equipo de investigación de un texto de una especialista– y comenzamos luego a enfocarnos en la resistencia en los Valles Calchaquíes. Realizamos lecturas compartidas de los textos, los chicos y las chicas hicieron actividades de escritura en sus carpetas y construimos en forma colectiva una línea de tiempo sobre el proceso de resistencia en los Valles Calchaquíes. Todo este trabajo resultó una base imprescindible para abordar posteriormente las fuentes primarias. Considero importante destacar que este proyecto de enseñanza se realizó en las condiciones habituales en las que solemos enseñar en las escuelas públicas. En todas las clases surgieron vicisitudes e imprevistos de la vida cotidiana en las escuelas (entre otras, problemas por malas condiciones de infraestructura, la devolución de una prueba que quedó de la semana anterior, interrupciones de distintos miembros de la escuela con anuncios disruptivos, suspensiones de clases por la realización de otras actividades previstas en el calendario escolar, etc.). En este contexto, con el correr de las clases los chicos y chicas de segundo año van hablando sobre resistencias, realizan producciones escritas, intercambian entre ellxs y conmigo, se enojan porque “los españoles se victimizan”, se muestran cada vez más involucrados y comprendiendo qué es lo que lleva a los indígenas a resistir y cómo resisten...

En la mitad de la segunda clase comenzamos el trabajo con fuentes primarias. Seleccioné fragmentos adaptados de: una Carta de la Real Audiencia de Charcas al Rey Felipe II (1562), la Relación de las provincias de Tucumán, por Pedro Sotelo Narváez (1580), y una Carta del gobernador de Tucumán Don Felipe de Albornoz (1629). Para introducir estas fuentes, conversé con lxs estudiantes acerca del concepto de fuente histórica, retomando ideas que ya venían trabajando desde el año anterior.

Desde los primeros intercambios por mail con algunas compañeras del equipo, comenté mis dudas sobre cómo abordar el trabajo con fuentes. Releer esos intercambios hoy hace que me pregunte sobre algunas cuestiones: ¿por qué si yo ya trabajaba con fuentes estaba planteando dudas con respecto a eso? Incluso lxs chicxs mencionan que unas clases antes (cuando vimos conquista de América)

habíamos trabajado con fuentes. No era algo nuevo para mí ni para el grupo. Probablemente, yo ya tenía dudas acerca de cómo hacer para que ese trabajo con fuentes fuera realmente significativo. Sabía que lo que me estaban proponiendo era algo diferente a lo que estaba acostumbrada a hacer. En una primera versión de la planificación manifesté la inquietud sobre si era mejor trabajar por grupos y que cada grupo hiciera el análisis de una fuente distinta. Beatriz me sugirió que abordáramos primero una fuente entre todos, “en un trabajo de reconstrucción compartida”. Mi miedo, sobre todo, era el tiempo. Quería analizar los tres fragmentos seleccionados de las fuentes, pero estábamos a mediados de noviembre. Aparece ahí, de forma implícita, la cuestión del tiempo escolar, un mandato que tanto nos cuesta dejar de lado. En el imaginario escolar, la idea de estar toda una clase “dando vueltas” con un texto de diez renglones nos pesa, porque si hacemos eso todas las clases *no llegamos*. Luego veremos, a la luz de los registros de las clases, que dedicar tiempo en una (o varias) clases a analizar una fuente primaria no supone perder tiempo. Por el contrario, es necesario dar espacio para que los estudiantes avancen en la comprensión de la situación histórica y puedan, a la vez, hacer un análisis crítico de esa fuente. Al profundizar en la lectura y el análisis de las fuentes *sí llegamos* a una comprensión del tema a la que de otra manera no estábamos llegando.

Veamos qué pasó en la segunda clase. El material que entregué a los estudiantes sobre la adaptación de la Carta de la Real Audiencia es el siguiente:

Fuente N° 1: Carta de la Audiencia de Charcas al Rey Felipe II (1562)

La **Real Audiencia de Charcas** era el máximo tribunal de la corona española en el virreinato del Perú y que tenía su sede en la actual ciudad de Sucre (llamada durante la época colonial La Plata o Chuquisaca). Según cuenta Ana María Lorandi, a principios de 1562 en una carta de la Audiencia de Charcas al Rey Felipe II se relata que los calchaquíes cortaron el agua que abastecía el fuerte en Córdoba de Calchaquí, y al fin:

“una noche determinaron el riesgo de salirse huyendo llevando consigo sus hijos y sus mujeres y siguiéronlos los indios y mataron quince españoles y de treinta y uno que eran y tres mujeres españolas, y muchos indios criados suyos y indias y mestizos prendieron y mataron y algunos por no se detener dejaban caer los hijos de los caballos que fue la mayor lástima del mundo; vinieron diez y seis destrozados con veinte flechazos cada uno que fue milagro escapar vivos y de camino llegando a un pueblo que se dice Nieva y viendo que los indios se querían allí rebelar se despobló y retruxéronse a Omaguaca y de allí también se han salido porque se querían rebelar como los demás...”

Tomado de Lorandi, A.M. “Las rebeliones indígenas”. En Tandeter (2000): *La sociedad colonial*. Ed. Sudamericana. Bs. As.

- 1) ¿Quién es el que escribe?**
- 2) ¿A quién y con qué objetivo escribe?**
- 3) ¿Qué dice de los indígenas?**
- 4) En el hecho que se relata, ¿qué hicieron los españoles y por qué?**

Hicimos una lectura compartida del fragmento de la Carta. Luego de la lectura, ante la primera pregunta, los chicos y chicas responden que quien escribe es Ana María Lorandi. En la clase anterior habíamos mencionado a Lorandi como autora de un texto y también habíamos hablado acerca de qué son las fuentes primarias (“lo que está en presente” había dicho María, una de las alumnas). Varixs alumnxs dieron al mismo tiempo una respuesta apresurada: parecería que *Lorandi* es el primer nombre que encontraron... Es un comportamiento relacionado con la modalidad habitual de buscar y extraer información sin tener en cuenta la naturaleza de la fuente. Ante mi repregunta sobre si es Lorandi quien escribe, varixs estudiantes dudan y empiezan a *arriesgar* opciones: el rey, la Audiencia de Charcas... Son opciones más cercanas a una idea conocida: una fuente primaria es algo que se escribió en ese momento.

Aquí empiezo a dudar sobre lo que estoy promoviendo: los chicos y chicas pueden decirme correctamente qué es una fuente primaria pero, ante mi pregunta

sobre una de ellas, responden de modo automático. En cuanto a mis intervenciones, parecería que mi supuesto era que entenderían la Carta respondiendo las preguntas. Esta modalidad de trabajar fuentes –limitada a lo que ellas dicen y guiada por cuestionarios que promueven la identificación y reproducción de datos– es muchas veces la respuesta que tenemos lxs docentes ante la escasez de tiempo en relación con los contenidos a enseñar.

Quedó como tarea la respuesta escrita a las preguntas sobre la Carta, así como la lectura de las otras dos fuentes y la respuesta a sus respectivas preguntas. Veamos algunas respuestas. Marcela responde, erróneamente, que la Audiencia le escribe al rey Felipe II “con el objetivo de que los calchaquí[sic] cortaran el agua que abastecía el fuerte en Córdoba de Calchaquí”. Otra de las alumnas, Soledad, escribe que el objetivo de la audiencia es que “el rey se entere qué pasaba”. No es una respuesta errónea, pero la podríamos catalogar como genérica, en tanto no aporta información específica sobre lo que la estudiante está interpretando. Y tenemos también la respuesta de María, quien dice que la audiencia tiene como objetivo “hacerle saber al rey cómo los indígenas pasan”. No precisa cuál sería el mensaje, no es claro qué quiso decir con “cómo los indígenas pasan”.

Como veremos en intervenciones de estas mismas alumnas en la clase siguiente, estas respuestas escritas muestran que las preguntas formuladas no ayudaron y, en algún caso, hasta dificultaron la comprensión de la Carta. Esta manera de plantear la actividad es la forma tradicional de trabajar fuentes primarias en las clases de historia (inclusive con esta idea de analizar y responder preguntas sobre una de ellas en la clase, como una especie de “modelo” para que el resto de los fragmentos de fuentes pueda ser analizado por lxs estudiantes “de tarea” y que puedan responder las preguntas). Se trataba de fuentes distintas, escritas por otras personas, con objetivos distintos y de diferentes momentos del proceso histórico que estamos analizando.

A partir de la tercera clase, cambié la propuesta para analizar las fuentes. Si en la segunda clase se trataba de extraer información de la fuente, en la clase siguiente cambia el lugar que ella tiene. Por un lado, empezamos a ver que la fuente nos permite adentrarnos en la situación y reconstruirla desde lo intelectual y lo afectivo para poder comprenderla. Por otro lado, en esa tercera clase intenté que lxs estudiantes

vieran las diferentes fuentes como hechos producidos por ciertos actores en un cierto contexto, pasando a ser testimonios directos de un momento histórico. Este desplazamiento en el análisis es posible gracias a intercambios que tuvimos antes de la tercera clase con compañeras del equipo sobre el modo de abordar las fuentes. Entre ellos, hubo uno que tuvo un alto impacto en cómo yo estaba pensando las clases y el trabajo con las fuentes. Fue un correo electrónico en el que una de las integrantes del equipo, Alina Larramendy, me sugería algunas ideas para pensar y ordenar las fuentes. Las cuatro preguntas que yo había pensado para cada fuente se transformaron en varias hojas de análisis y cuestiones a recuperar en el intercambio sobre cada una de ellas.

Entre las sugerencias destaco:

...meterse a fondo con cada fuente: recuperar lo que el autor cuenta y lo que podemos inferir sobre la resistencia (leyendo al trasluz) [...] En los diferentes casos, yo arrancarí por este lado: qué es esta fuente (una carta de la Audiencia al rey Felipe II, una descripción de la región por parte de un conquistador..., una carta del gobernador de Tucumán al rey Felipe II) y qué nos dice sobre la resistencia de los pueblos de los Valles Calchaquíes. Empezaría de esta manera abierta para ver qué rescatan los chicos... A partir de ahí, promover el intercambio e ir profundizando, recuperando aspectos de la fuente que no se hayan tratado hasta el momento, promoviendo que hagan inferencias respecto de algún aspecto de las fuentes –si corresponde–, promoviendo la reconstrucción de la situación histórica (Alina Larramendy, mail, noviembre de 2018).

Esto me marca un cambio en el abordaje que hago en la clase siguiente. Si en segunda estoy aferrada al cuestionario que les di; en la tercera, eso ya no se ve tanto. Estas sugerencias de Alina me predisponen a intervenir de forma más genuina, sin esperar la respuesta correcta, sino buscando comprender qué están pensando lxs estudiantes. Entiendo ahí que la comprensión y la reconstrucción van por otro lado.

En el siguiente apartado, volviendo a la primera persona del plural, caracterizaremos una modalidad de análisis compartido de la Carta sobre la base de fragmentos de los registros clase.

II. Un cambio en la modalidad de trabajo con la Carta de la Real Audiencia: el análisis compartido de la situación histórica y de la intencionalidad de los actores

Al comenzar la tercera clase, lxs estudiantes mencionan que tenían que responder preguntas. Algunxs dicen que era difícil de entender; otrxs que no lo hicieron. Mariela retoma el tema de la resistencia. Presenta un mapa histórico de la zona de los Valles Calchaqués, y señala la ubicación de diferentes pueblos y ciudades nombrados en la Carta de la Real Audiencia. Luego, reitera la idea de que la Carta está escrita por españoles y lo que esto implica para conocer sobre las resistencias indígenas a la conquista.

A continuación transcribimos algunos segmentos del registro de la clase⁸ para dar cuenta de la modalidad de análisis compartido con esta fuente y con su contextualización. Mariela (docente) explica qué es la Real Audiencia y luego promueve el análisis: quiénes escriben la Carta, cuál es su intencionalidad. *Entremos a la clase:*

DOCENTE: ¿Por qué la Audiencia de Charcas [enfaticando] está escribiendo esto al rey [enfaticando]? Un poco lo habíamos empezado a comentar acá.

MARÍA: Ah, yo no sé si está bien, pero...

ALUMNA: [superponiéndose a la compañera] Ah, para... ¿para ver de cómo, de cómo están atacando a los españoles? ¿Algo así?

[...]

DOCENTE: Los diaguitas, bien. Cómo estaban atacando, qué es lo que estaba pasando en ese territorio. Eso es lo que la Real Audiencia de Charcas quiere contarle al rey. ¿En qué año es esto?

Varixs alumnxs [leyendo en simultáneo]: Eh... 1562.

DOCENTE: Bien. Y si nosotros vemos la línea de tiempo [señalándola], ese 1562 ¿con qué etapa coincide de los 130 años de la resistencia?

8. La situación de análisis compartido se extiende por más de media hora, la transcripción de su registro ocupa más de veinte páginas. Reproducimos algunos fragmentos seleccionados en función de los propósitos de este artículo.

ALUMNO: La gran rebelión.

DOCENTE: La gran rebelión, bien... Con la primera gran rebelión que tuvieron estos pueblos hacia los conquistadores españoles. Eh... ¿Qué nos dice esta fuente, este texto, sobre la resistencia?

Este abordaje de la Carta es bien diferente de la modalidad de extraer información de la fuente a partir de un cuestionario. Efectivamente, Mariela comienza promoviendo que lxs estudiantes piensen en los actores de la situación histórica, en sus intenciones; también busca contextualizar la Carta en el proceso de resistencia. Son ideas que están más allá de la fuente (es decir, no están explicitadas en ella), y que son esenciales para analizarla, para reconstruir la situación histórica.

En la última intervención, Mariela se refiere a “esta fuente”, “este texto”. Nos cuestionamos sobre estas denominaciones, que son frecuentes en la enseñanza usual: dado que se está analizando un objeto específico del pasado, pensamos que es más pertinente hablar de “la Carta de la Real Audiencia”. La diferencia señalada alude a la consistencia entre el contenido que pretendemos enseñar y el contenido efectivamente enseñado.

Mariela abre espacios de participación y lxs alumnxs toman la palabra. Esta modalidad de intercambio es posible porque ya está establecida en la dinámica usual de las clases –a modo de contrato implícito–. Ante la última pregunta de Mariela (que apunta a la temática central en estudio), una alumna la interrumpe diciendo que no entendió una de las preguntas dadas de tarea, orientada también a un contenido central:

MARÍA: No entendí algo, lo del objetivo. ¿Cuál era el objetivo? DOCENTE: ¿Cuál era el objetivo que tenían?

PEDRO: ¿Quiénes?

ALUMNA: Hacerle saber al rey lo que ocurría con los... con los... MARÍA [completa]: ...indígenas.

PEDRO: ¿Los objetivos de quiénes, profe?

DOCENTE: ¿Cuál era el objetivo que tenían los que escribieron esta fuente [...]?

PEDRO: ¿Los españoles?

ALUMNA: Hacerle saber al rey lo que ocurría con pueblos.

DOCENTE: Bien. Hacerle saber al rey lo que estaba ocurriendo en ese momento

en esa zona, ¿sí?

PEDRO: Dejándolos bien parados a ellos.

DOCENTE: Bueno, eso, ahora podemos ver, sería como un objetivo quizás más, eh, implícito dejarlos bien parados a ellos. ¿Quiénes? Cuando decís “dejarlos bien parados a ellos...”.

PEDRO [interrumpiendo]: Algunos fueron sinceros y, tipo, dijeron que... no fueron tan bien parados, o sea, que no quedaron bien lo que hicieron.

ALUMNA: ¿Qué?

PEDRO: No sé si me explico. [...] Dijeron que, o sea, fueron sinceros, dijeron todo, no dijeron lo que les conviene.

DOCENTE: ¿Te estás refiriendo a lo que decía la otra vez María, lo de que no todos justificaban la conquista?

PEDRO: Sí.

El trabajo compartido brinda espacio para que María recuerde y exprese su duda (posiblemente compartida por algunxs de sus compañerxs). El segmento de registro anterior da cuenta del involucramiento e interés en las intenciones de los actores de la situación histórica en estudio. Ahora bien, una primera alumna expresa una inferencia claramente ajustada (“hacerle saber al rey lo que ocurría”). En cambio, las intervenciones de Pedro remiten sobre todo a contenidos aprendidos en el análisis de fuentes primarias realizado en el proyecto anterior, que remarcaba la existencia de españoles con diferentes posturas sobre la conquista. Pedro recurre a ese aprendizaje anterior sin *entrar* en el contenido específico de la Carta en estudio. En nuestras investigaciones, encontramos este recurso de modo recurrente: lxs alumnxs usan lo que ya saben y es necesaria la intervención docente para que muchxs alumnxs se involucren en la nueva temática. Como veremos en la continuación de la clase, Mariela vuelve a centrar la atención en la Carta que están analizando, promueve su relectura y la reconstrucción de la situación que relata.

DOCENTE: Bueno, a ver. Vamos a retomar algunas cosas de... esta... primera fuente. ¿Qué es lo que dice, qué es lo que cuenta? Hasta ahora dijimos: la escribe la Real Audiencia de Charcas, con el objetivo de contarle al rey...

[Alumnxs hablan en simultáneo]. MARÍA [interrumpe]: ...que los mataron.
DOCENTE: ¿Que los mataron quiénes? ¿Quiénes a quiénes? MARÍA: Los españoles.
MARCELA: Que los mataron los indígenas a los españoles. ALUMNO: Al revés.
MARÍA [se corrige]: Al revés, al revés, al revés [se ríe]. DOCENTE: Bien.
María: Estoy acostumbrada a que sea [inaudible]. DOCENTE: Estás acostumbrada a que sea ¿qué? MARÍA: Los españoles maten a los indígenas.
DOCENTE: ¿Que los españoles maten a los indígenas? MARÍA: Sí.
DOCENTE: Bien. Bueno, acá, lo que están contando los españoles es que los indígenas...
LUDMILA: ...los indígenas están atacando a los pañoles [sic]. [Alumnxs se ríen de “pañoles”]
DOCENTE: Los están atacando, bien. ¿Cómo empieza esa fuente? Si quieren la releemos.

Los fragmentos de clase dan cuenta de la importancia de la intervención docente en el trabajo compartido para que todxs lxs alumnxs avancen en la caracterización del objetivo de los autores de la carta y para que reconozcan a los actores y sus acciones. Al respecto, es clave la pregunta de Mariela, cuando solicita la explicitación de los sujetos. En las clases de historia muchas veces los sujetos quedan tácitos y puede parecernos que lxs estudiantes entienden lo mismo que nosotrxs; pero en realidad no sabemos qué están pensando. Esta es una de las razones relevantes para realizar el análisis compartido, promoviendo que lxs estudiantes expliciten sus ideas e intercambien. Mariela va repreguntando: no se queda con lo primero que responden, indaga qué están entendiendo. Y termina validando de modo explícito la reconstrucción correcta.

Como dijimos, encontramos con frecuencia que en las clases (en el trabajo oral y en el escrito) hay ambigüedades en las referencias a los sujetos. En este caso particular, el error se vincula a la historia escolar: son los españoles los que matan. Es una historia de “buenos y malos”. Los indígenas son los buenos, los oprimidos. Además, juega una representación social: los buenos no matan. En entrevistas que realizamos

con alumnxs de primaria y de secundaria, centradas en la lectura de textos sobre resistencias indígenas, reencontramos el mismo error: los indígenas no matan, no resisten, no se defienden. Hay errores históricos de lxs estudiantes directamente relacionados con la historia enseñada: las resistencias no son temas instalados.

El fragmento del registro anterior termina con una invitación de Mariela a releer la Carta. La relectura no es una práctica habitual y es otra condición fundamental para el análisis de una fuente (ahora sí, cualquiera o al menos la mayoría). Para seguir pensando y reconstruyendo es preciso releer. Remarcamos que releer no es seguir enseñando *lo mismo*; releer y pensar con otrxs es una vía para profundizar, para establecer nuevas relaciones, para avanzar hacia la complejidad de la situación histórica en estudio.

Como veremos a continuación, en la lectura compartida de la contextualización de la fuente, Mariela promueve la reconstrucción de las acciones de los indígenas, de sus motivaciones, de las vivencias de los españoles. Apela a la imaginación⁹, es decir: promueve la construcción de representaciones sobre la situación histórica en función de lo relatado en la Carta. Lleva a lxs alumnxs a involucrarse, a establecer nuevas inferencias, no a repetir lo que está escrito. Recordamos que la contextualización anticipa que los calchaquíes cortaron el agua.

DOCENTE: Bien, cortaron el agua que abastecía al fuerte de Córdoba de Calchaquí, esta ciudad que está acá [señala en el mapa]. ¿Qué implica eso? ¿Qué les parece que implica que se corte el agua? Los indígenas cortaron el agua en una ciudad que había sido fundada por los españoles.

MARCELA: Implica todo. Implica todo, profe, porque no se podía ni comer, ni bañarse, ni nada.

DOCENTE: No se podía comer, ni bañarse...

MARCELA: Aparte, podía, la gente podía morir de sed.

MARÍA [superponiéndose]: Una forma de protesta.

9. No se trata de la fantasía opuesta a la razón, sino de “una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas [que permite] dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización” (Santisteban Fernández, 2010).

DOCENTE: La gente podía morir de sed.

ALUMNO: De hambre.

MARÍA [superponiéndose]: ¿Una forma de protesta, puede ser?

DOCENTE: ¿Protesta hacia quién?

MARÍA: Hacia... hacia los españoles.

MARCELA: Hacia los españoles.

Mariela promueve la reflexión sobre qué implica que corten el agua. Lxs alumnxs reconocen la acción como una forma de resistencia, de protesta, como una reacción al sometimiento: están haciendo inferencias que suponen relaciones entre el relato de la Carta y el conocimiento sobre el contexto histórico en el que esta se escribe. En este sentido, el análisis compartido de la Carta incluye al mismo tiempo la enseñanza y el aprendizaje sobre el proceso de resistencia indígena en los Valles Calchaquíes a la conquista española y sobre el análisis de fuentes. Efectivamente, la práctica compartida que están realizando es un *contenido en acción*: es una práctica esencial para enseñar cómo analizar una fuente.

Mariela conduce un análisis minucioso de la descripción que hace la carta sobre la huida de los españoles. Es una situación que ella misma califica como terrible.¹⁰

A continuación, Mariela retoma el tema de las intenciones de los autores de la carta, por qué le escriben esa carta al rey. Las respuestas que dieron algunxs alumnxs al inicio de la clase, es decir, antes de la reconstrucción compartida de la carta, se basaban en conocimientos anteriores y no tenían en cuenta la situación descrita en la carta. Pedro había dicho que buscaban “hacerle saber al rey lo que ocurría con pueblos. Dejándolos bien parados a ellos”. *Entremos* nuevamente al aula:

DOCENTE: Em... Cuando ustedes antes decían, al principio, que decían “Los españoles escriben estas fuentes porque quieren quedar...”

ALUMNO: Bien parados.

10. Discutimos en nuestro equipo sobre el impacto que tuvo para lxs alumnxs la huida de los españoles relatada en la Carta. Nos cuestionamos sobre el abordaje de situaciones tan crudas.

DOCENTE: "...bien parados". ¿Qué les parece con esto que acabamos de leer?
¿Quieren quedar bien parados?

ALUMNA [superponiéndose]: Parados no, cayeron porque [inaudible].
[Varixs alumnxs participan en simultáneo y se superponen, algunas intervenciones son inaudibles, varios asienten].

HERNÁN: Quieren quedar como víctimas. Como víctimas. Como "Ay, nos mataron".

ALUMNA: Sí, que es todo al revés.

ALUMNA: Quieren victimizarse.

ALUMNA: Se creen de juh! [voz aguda].

PEDRO: Ahora se creen las víctimas porque explican que los indios, como que los quieren atacar...

LUDMILA: ...pero en realidad ellos fueron los primeros que atacaron a los indios.

HERNÁN [por lo bajo]: Ellos también hicieron cosas feas.

MARCELA: Y aparte, profe, si los atacan no sería nada malo porque ellos los atacaron primero.

[...]

DOCENTE: Sacate los auriculares, dale. Eh, decían, quieren victimizarse, quieren dejar a los indios como malos...

PEDRO: En realidad, son más buenos que el pan.

MARCELA: Profe, que igual tipo sería, no sería nada malo, porque ellos lo habían hecho antes, igual. O sea, los españoles ya lo habían hecho antes...

PEDRO: Iniciaron con la conquista y ahora es como...

MARCELA [interrumpe]: Y si ellos se querían huir es como que era lo mismo, o sea.

PEDRO [en broma]: Perdón por hablar.

ALUMNO: No, no te perdono.

[Continúan hablando, en el fondo una alumna participa, pero no se entiende lo que dice].

SOLEDAD: Como que cuentan una [inaudible] parte de la historia, como para...

Tipo, cuentan que los indios... Ellos atacaron, pero no cuentan que ellos atacaron a los indios... [inaudible]

MARÍA: Tampoco... [...]

ALUMNA: Porque... ellos estaban siendo atacados por los indígenas, o sea, los

españoles estaban siendo atacados por los indígenas, pero ellos también [inaudible, mucha dispersión y ruido de otros alumnos], capaz que en ese momento como que se sintieron en el lugar de los indígenas [inaudible].

MARÍA [interrumpe]: Y tampoco cuentan el por qué hicieron eso.

MARCELA: Porque empezaban a resistir antes de [inaudible].

MARÍA: Lo que dijimos Marcela y yo [se ríe].

MARCELA: Porque querían huir de los tributos, de la mita y todo eso.

El análisis compartido y sostenido de la Carta permite que lxs estudiantes precisen las intenciones de sus autores, que registren claramente que los indígenas atacan y matan. Y espontáneamente necesitan justificarlo, posiblemente para sostener la idea de indígenas como los buenos, y también en relación con su posicionamiento ante la conquista.

Mariela pregunta por las razones de estas acciones, es decir, por la intencionalidad de los indígenas. En este caso, lxs alumnxs cuentan con conocimiento trabajado anteriormente: un texto adaptado de Lorandi (leído en la segunda clase) explicita los motivos de los indígenas para resistir. Y las respuestas se basan en dicho texto: “querían huir de los tributos, de la mita y todo eso”. El conocimiento del contexto histórico en el que se escribe la Carta permite avanzar en su análisis y en el conocimiento histórico. Esto parece una obviedad, pero creemos necesario tenerlo presente, porque hay prácticas y propuestas en las que se espera/supone que lxs estudiantes pueden analizar fuentes cuando no tienen suficiente conocimiento del contexto histórico para hacerlo, y que pueden hacerlo sin ayuda.

En cuanto a la intencionalidad de los autores de la carta, lxs alumnxs construyen inferencias y relaciones que van más allá de la fuente: dicen que los españoles quieren victimizarse, mostrar a los indígenas como malos. Afirman que cuentan solo una parte de la historia: no cuentan que ellos atacaron primero, tampoco dicen por qué atacan los indígenas. Lxs alumnxs retoman los motivos de la resistencia.

En el segmento de clase recién transcrito, hay momentos en que varixs alumnxs hablan a la vez, discuten sobre la situación histórica, se interrumpen. Esto suele ocurrir cuando están movilizadxs y muy interesadxs en el tema en estudio. Son situaciones favorables para el aprendizaje, que complican el registro de datos para la investigación.

A modo de conclusión

Hay distintas formas de trabajar con fuentes. La forma de trabajo, es decir, la práctica que se instala en el aula, forma parte del proceso de construcción de conocimiento de lxs alumnx (Aisenberg, 2021). Hay una estrecha relación entre *el cómo* y *el para qué*. En los análisis presentados, reconocemos dos modalidades diferentes de trabajo con fuentes que llamamos respectivamente “tradicional” y “crítica o interpretativa”; son modalidades que están en los extremos de un abanico de posibilidades, con muchos matices.

En la primera situación analizada, identificamos un estilo de trabajo muy cercano al predominante en la enseñanza tradicional, en el que no se problematiza la naturaleza de la fuente, se la considera como una descripción objetiva de lo que pasó. El clásico trabajo con cuestionarios-guía lleva a muchxs alumnx a extraer información, a buscar respuestas, y no a reconstruir la situación histórica.

En contrapartida, la modalidad de análisis compartido del fragmento de la Carta permite, por un lado, que lxs alumnx avancen en la construcción de conocimiento sobre la resistencia de los indígenas a la conquista, que incorporen conocimiento que no tenían: los indígenas se defienden y, para ello, atacan y matan. Esto enriquece la comprensión sobre la conquista y matiza el esquema estereotipado de buenos y malos, predominante en la historia escolar. Por otro lado, y al mismo tiempo, la modalidad de análisis compartido de la Carta contribuye a que lxs alumnx reflexionen sobre la intencionalidad de sus autores y establezcan relaciones entre la Carta y su contexto histórico; con ello, se están aproximando a aspectos centrales del análisis crítico-interpretativo de fuentes primarias.

El desarrollo de la reconstrucción y análisis compartido presentado muestra una intensa labor docente que equilibra la claridad sobre los contenidos a enseñar y la escucha de lo que van entendiendo sus alumnx. Ellxs participan elaborando inferencias y relaciones, se interrumpen, muchxs quieren hablar, dicen que es al revés de lo que pensaban, hacen bromas sobre el contenido. Se desarrolla un tipo de interacción en la que se entrelazan el involucramiento y el aprendizaje.

Para finalizar, retomamos algunas ideas que nos parecen importantes:

- La necesidad de saber para analizar fuentes primarias: saber sobre la situación histórica en estudio, sobre la naturaleza de la fuente que se trabaja, sobre su/s autor/es actor/es –personas, instituciones, etc.–.
- El análisis de fuentes enriquece, contribuye a avanzar en el conocimiento de la situación histórica.
- La importancia de releer y de repreguntar (no dar por sentado) en el análisis compartido de las fuentes históricas.
- La potencia de establecer relaciones entre distintas fuentes de información: textos, mapas, línea de tiempo, fuentes primarias.
- El análisis de fuentes como forma de acercar a lxs estudiantes al conocimiento de los procesos históricos y, al mismo tiempo, a la forma en que esos conocimientos fueron construidos: reconocer actores con perspectivas, intenciones, intereses distintos que pueden ser legítimos, inferir la voz de los que no la tienen.

Referencias

Aisenberg, B. (2018). Relaciones entre enseñanza y construcción de conocimiento en clases de Historia. Un proyecto de investigación. En M. A. Jara *et al.* (coords.), *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la Formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos* (pp. 499-513). Colección actas, parte III. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

<http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/libro-serie-actas-2018>

Aisenberg, B. (2021). La construcción de conocimiento social en el aula. Una aproximación didáctica. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (19), 13-64.

<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/13>

Aisenberg, B., Beloqui, C. *et al.* (2017). Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores. *Actas XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad de Mar del Plata.

<https://interescuelasmardelplata.files.wordpress.com/2017/09/123-aisenberg.pdf>

Aisenberg, B., Kogan, N. *et al.* (8 de septiembre de 2016). *Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica* [Comunicación en congreso]. XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. APEHUN-Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

<https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/view/891/854>

Aisenberg, B., Larramendy, A. *et al.* (2020). Enseñar sobre resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquíes. Una propuesta de contenidos y de análisis de fuentes primarias. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (18), 17–43.

<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3138>

Aisenberg, B., Lerner, D. *et al.* (2020). La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica. *Cuadernos del IICE N° 4*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, Universidad de Buenos Aires. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-indigena-la-conquista-espanola-como-tema-de-enseñanza>

Andrade, G. y León, L. (2022). Propuestas pedagógicas de archivos históricos digitales. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (21), 27-42.

<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4369>

Azurmendi, E., Jakubowicz, J. *et al.* (9 y 10 de agosto de 2017). *El análisis de fuentes en la escuela primaria y las ideas de los alumnos acerca de la naturaleza del conocimiento histórico* [Comunicación en congreso]. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata.

<https://www.academica.org/000-019/708>

Borghi, B. (2012). Los cofres mágicos de los mitos. El uso de las fuentes narrativas en los laboratorios de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (71), 7-17.

https://drive.google.com/file/d/1qH-7np_rLwugee_0E70Pg31kuUkVyvwv/view

Camargo Arteaga, S. (2008). *El desarrollo de nociones históricas en el aula mediante el empleo de fuentes primarias y las Tecnologías de la Información y la Comunicación* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, México].

https://www.academia.edu/24847875/El_desarrollo_de_nociones_hist%C3%B3ricas_en_el_aula_mediante_el_empleo_de_las_fuentes_primarias_y_las_Tecnolog%C3%ADas_de_la_Informaci%C3%B3n_y_la_Comunicaci%C3%B3n

Conde, J. M. (2021). Representaciones de alumnxs de escuela primaria sobre actores de la sociedad colonial y sobre autorxs de fuentes. Reflexiones a partir de una entrevista de

- lectura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (18), 45-63.
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3139>
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Finocchietto, L., Hilman, D. et al. (9 y 10 de agosto de 2017). *Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. El trabajo con fuentes* [Comunicación en congreso]. XVI Jornadas Interescuelas, Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata.
<https://interescuelasmardelplata.files.wordpress.com/2017/09/128-finocchietto.pdf>
- Godoy Vera, F. (2018). Fuentes de información histórica en el desarrollo de la literacidad crítica de estudiantes de educación secundaria. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (16), 17-43.
<https://apehun.uncoma.edu.ar/revista-resenas/n-16>
- Godoy Vera, F. (2019). Uso de fuentes en el aula de historia, ¿para qué? En M. Ballbé, N. González Monfort y A. Santisteban (eds.), *Quin professorat, quin ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*. GREDICS-UAB.
<https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2019/220367/docs2-quinprofessorat-ciutadania-futur-2019.pdf>
- Ortega Cervigón, J. I. (2019). ¿Es viable un taller de paleografía en la educación primaria? La utilización de fuentes históricas en el aula. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (18), 35-47. Universidad de Barcelona.
<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/363064/457507>
- Plá Pérez, S. (2021). Sebastián Plá en primera persona: Diálogo sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, (22), 1-17.
<https://www.revistas.una.ac.cr/in-dex.php/perspectivas/article/view/15574/21918>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Torres, M., Lerner, D. et al. (2018). El trabajo con fuentes históricas en la escuela primaria. Propósitos, criterios de selección y adaptación. Primeros análisis de lo que ocurre en el aula. En M. A. Jara et al. (coords.), *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos. Colección actas, parte III* (pp. 499-513). XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica

de las Ciencias Sociales.

<http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/libro-serie-actas-2018>

Recepción: 16/10/2023

Aceptación: 14/12/2023