

## DESAFÍOS DEL USO DE FUENTES PARA EL DESARROLLO PENSAMIENTO HISTÓRICO

AUGUSTA VALLE TAIMAN

Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú

RESUMEN: Este artículo considera la importancia del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico. El trabajo se enmarca en un proceso de cambio curricular en el Perú, en el que se fortalece el uso crítico de las fuentes. Por esta razón, nos preguntamos cuáles son los retos que el profesorado identifica y deberá enfrentar para que las fuentes realmente se empleen para desarrollar el pensamiento histórico. Este artículo es principalmente una reflexión sobre los desafíos que enfrentan los docentes al trabajar con fuentes en el aula para promover el desarrollo del pensamiento histórico, a partir de los cuales se esbozan algunas propuestas. La investigación sistematiza las dificultades reportadas por los docentes de escuelas públicas y privadas en distintos talleres sobre el uso de fuentes, y las observadas por la autora al verlos abordar el trabajo con fuentes.

Se concluye que el principal problema es la falta de comprensión de la relación entre la construcción del conocimiento histórico y el análisis crítico de una diversidad de fuentes. Esta dificultad se refleja tanto en el diseño de las actividades para el alumnado como en la propia forma en la que los docentes emplean las fuentes.

PALABRAS CLAVE: *Uso crítico de fuentes, pensamiento histórico, problemas históricos, maestros.*

### CHALLENGES OF USING SOURCES TO DEVELOP HISTORICAL THINKING

ABSTRACT: This article considers the importance of using sources to develop historical thinking. This research developed considering the Peruvian curriculum change, that strengthens the critical use of sources. Because of this, we examined which challenges teachers identify, and must confront, in order to assure that sources are actually used to develop historical thinking. This article is primarily a reflection on the challenges teachers face when working with sources in the classroom to encourage historical thinking. Based on this reflection, some proposals are included herein. The research systematizes difficulties reported by public and private school teachers in workshops on the use of sources; as well as problems observed by the author as teachers address work with sources.

It is concluded that the primary problem is a lack of understanding the relationship between construction of historical knowledge and critical analysis of a wide range of sources. This difficulty is reflected, both in designing activities for students, and in the manner teachers employ the sources.

KEYWORDS: *Critical use of sources, historical thinking, historical problems, teachers.*

## 1. *Introducción*

Aproximadamente hace 100 años, Charles H. Wesley (1916) planteó la necesidad de acercar a los y las estudiantes a la construcción del conocimiento histórico. Para ello, sugirió incorporar el uso de las fuentes en la enseñanza de la historia. El objetivo era romper con la tradición de enseñar la historia como un conocimiento concluido, listo para memorizar y repetir en la evaluación. En esta búsqueda de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, diversos especialistas plantean la inclusión de las fuentes para que el alumnado tome contacto con los mismos protagonistas del pasado —cuando se trata de fuentes primarias—, o con las propuestas de los historiadores —cuando se trata de fuentes secundarias— (Danzer 1971; Lee y Ashby, 1987; Green 1991; Wineburg, 2001; Shanahan 2003; Podany 2005; Valle, 2011; Bain 2005; Santisteban 2010; Seixas y Morton 2013).

Dado que desde la didáctica de la historia se resaltó la importancia del uso de las fuentes, los currículos también las han incluido, tal como veremos en el caso peruano. A su vez, esta situación se tradujo en una mayor presencia de fuentes en los textos escolares. Una pregunta válida es ¿se ha logrado realmente emplear las fuentes para transformar el aprendizaje de la historia? Proponemos que, si bien es frecuente que los docentes realicen actividades empleando fuentes primarias y secundarias, el trabajo realizado no necesariamente promueve el desarrollo del pensamiento histórico, ni a la comprensión de cómo se construye el conocimiento histórico. Este artículo es principalmente una reflexión sobre los desafíos que enfrentan los docentes al trabajar con fuentes en el aula para promover el desarrollo del pensamiento histórico, a partir de los cuales se esbozan algunas propuestas.

Este artículo recoge la experiencia del trabajo en diversos talleres de capacitación sobre el uso de fuentes para la enseñanza de la historia con docentes de la escuela pública y privada, tanto expertos como noveles. A partir de estos talleres se registró la forma cómo muchos maestros entienden el trabajo con las fuentes y ejemplos de las actividades que proponen al inicio del taller. Por otro

lado, se sustenta también en la propia experiencia como maestra de historia en la escuela por más de diez años. Ambas experiencias han sido sistematizadas. Este texto comprende una serie de reflexiones con la intención de llamar la atención de los docentes sobre sus propias prácticas en el uso de las fuentes y compartir algunas estrategias que han dado resultados positivos en el uso de fuentes para el aprendizaje de la historia.

Este artículo se produce en un contexto muy importante para el Perú, porque se está en pleno proceso de cambio curricular. La nueva propuesta fortalece la idea del desarrollo del pensamiento histórico y el uso crítico de las fuentes. Por esta razón, consideramos que es fundamental revisar qué ha ocurrido con la incorporación de las fuentes y cuáles son los retos que el profesorado identifica y deberán enfrentarse para que las fuentes realmente se empleen para desarrollar el pensamiento histórico.

## *2. Las fuentes y el pensamiento histórico*

La historia escolar ha sido cuestionada por su memorismo, por carecer de conocimientos significativos para los estudiantes y por no contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, las investigaciones desde la didáctica y la psicología educativa han demostrado la importancia de la historia para el desarrollo de la ciudadanía y el pensamiento crítico (Furmann, 2007; Levstik y Tyson, 2008; Carretero y Castorina, 2010; Pagès y Santisteban, 2014). Para que la historia desarrolle ambos aspectos se requiere cambiar su enseñanza. Por ejemplo, King y Strohm Kitchener (1994) consideran que si el aprendizaje de la historia parte del análisis de la evidencia, sí se logra desarrollar el pensamiento crítico del alumnado.

En ese sentido, actualmente, se propone que el aprendizaje de la historia se relaciona al desarrollo del pensamiento histórico y la historicidad del estudiante. Ello le permite entender la complejidad de perspectivas del mundo social, así como que el presente es producto de un pasado complejo y reconocerse como un protagonista capaz de construir el futuro (Pagès y Santisteban, 2014; Lévesque, 2008; Cerri, 2011; Chapman, 2014). Para Lévesque (2008) el pensamiento histórico es un proceso intelectual que prepara a las personas para entender cómo se construye el conocimiento y enfrentar visiones competitivas y diversas sobre el pasado. Este pensamiento es el que facilita que se apliquen críticamente conceptos y conocimientos para resolver problemas históricos, pero también se emplea para entender la realidad. Desarrollar el

pensamiento histórico es importante porque permite entender la complejidad de las distintas visiones que coexisten y compiten tanto sobre el pasado como sobre los problemas del presente (Cerri, 2011). Este pensamiento que facilita manejarse con diversas visiones contribuye al desarrollo de la ciudadanía democrática porque permite "... entender y ubicarse dentro de las visiones del mundo, de explicaciones generales o fragmentarias sobre las sociedades que utilizan conocimientos sobre el tiempo." (Cerri, 2011,66).

El desarrollo del pensamiento histórico permite a los estudiantes comprender que la historia no es un retrato del pasado, sino una construcción a partir de un proceso de investigación en el que las fuentes son fundamentales para obtener evidencias con diversas perspectivas (Lévesque, 2008; VanSledright, 2011; Bain 2005; Shanahan 2003). Como explica Santisteban, pensar históricamente implica, además de otros aspectos, "la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica" (2010, 39). Investigadores como Wineburg (2001), Lee (2002), Lévesque (2008), Seixas y Morton (2013) resaltan la importancia de que los y estudiantes comprendan el papel de la evidencia para conocer el pasado. Por esta razón, consideran que el análisis de la evidencia es fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico. No obstante, como demuestran los trabajos de Lee y Ashby (1987) el concepto de evidencia debe aprenderse y su aprendizaje está relacionado al uso de fuentes de diversa naturaleza. De esta manera, vemos que aprender a usar las fuentes es fundamental para pensar históricamente, por ello Santisteban señala que el pensamiento histórico requiere de "...la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica" para su desarrollo (2010:39). Es decir, aproximarlos a la propia metodología del trabajo de investigación realizado por el historiador (Danzer 1971; Wineburg 2001; Shanahan 2003; Savich 2008, Valle 2011; Montanares y Llancavil, 2016). Por esta razón, consideramos que plantear problemas históricos es indispensable para que el trabajo con fuentes permita el desarrollo del pensamiento histórico.

Según Bain (2005), un problema histórico implica acercarse a un tema a partir de una pregunta que permita la discusión. No se trata de preguntas que se responden con un dato concreto (por ejemplo, "¿Cómo se llamaban los socios de la 'conquista' del Perú?) o una descripción (por ejemplo, "Explique cómo fundaban los conquistadores españoles una ciudad"). Los problemas históricos nos llevan a debatir distintas interpretaciones del pasado, como pueden ser las causas, las consecuencias, la relevancia de los hechos o su impacto. El trabajo

con este tipo de problemas hace obligar a que el alumnado aprenda a usar los datos recopilados como evidencia para deliberar, argumentar y sostener su propia respuesta a un problema (Bain 2005; Hess 2009). En este proceso será indispensable analizar las fuentes. Como señalan Green (1991), Shanahan (2003) y Savich (2008), el análisis de las fuentes permite que el alumnado no se limite a repetir ciegamente lo que el maestro o el libro de texto señalan, sino que en el proceso habrá hecho todo un ejercicio de pensamiento crítico por el que habrá construido su propio conocimiento.

Al plantear la enseñanza de la historia considerando problemas históricos se requiere que los estudiantes aprendan también a emplear las fuentes, por lo tanto, los docentes deberían haberles enseñado cómo usarlas. La interpretación de fuentes para abordar un problema histórico requiere de una serie de aprendizajes previos.

### *3. El caso peruano*

Para ejemplificar y entender cómo se incorporan las fuentes en las propuestas curriculares tomaremos como ejemplo el caso peruano. En el Diseño Curricular 2005 ya se planteaba la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Para ello establecía como capacidades del área de ciencias sociales: manejo de información, comprensión espacio temporal y juicio crítico. Los usos de las fuentes figuraban relacionado al manejo de información, estableciendo que los alumnos y alumnas debían aprender a: analizar y seleccionar fuentes de información, información relevante y datos complementarios; organizar fuentes de información; e interpretar y juzgar la confiabilidad de las fuentes (Ministerio de Educación del Perú, 2005, 190).

Posteriormente, en el Diseño Curricular 2009, se mantiene la referencia a las fuentes dentro de la competencia manejo de información y relaciona su desarrollo a temas específicos. Por ejemplo, en segundo año de secundaria se plantea:

Identifica información sobre los procesos históricos, geográficos y económicos en el Perú y América en los siglos XV y XVI.

Juzga y evalúa las fuentes de información, sobre la etapa de la conquista del Tawantinsuyo, la resistencia a la conquista y los conflictos presentados entre los españoles.

Para el último año de secundaria se establece:

Identifica información sobre los procesos históricos, geográficos y económicos, en el periodo comprendido entre la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días.

Juzga y evalúa las fuentes de información, sobre el fenómeno del terrorismo y la subversión en el Perú y América Latina y los diversos conflictos bélicos internacionales contemporáneos.

Analiza información sobre las transformaciones en América Latina desde mediados del siglo XX. (Ministerio de Educación del Perú, 2009, 385-396)

Como se observa, los aprendizajes esperados son identificar, analizar, juzgar y evaluar fuentes. Se trata de los mismos procedimientos que debe lograr el estudiante sin estar jerarquizados por la complejidad de su demanda cognitiva. Lo que varía es el tema, no el procedimiento desarrollado en relación al manejo de las fuentes.

Recientemente, el Perú está en proceso de cambiar a un nuevo currículo, Currículo Nacional para la Educación Básica del Perú del 2016. Un adelanto del contenido del nuevo currículo se dio en la Resolución Ministerial 99 2015 en marzo del 2015. En ambos documentos la enseñanza de la historia se plantea en el marco de una competencia:

Construye interpretaciones históricas

El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, está construyendo su futuro. (MINEDU, 2016, 149) [El subrayado es mío]

Esta competencia exige aprender a usar fuentes, por lo cual establece la capacidad de “Interpreta críticamente fuentes diversas” (MINEDU, 2016, 49). La propuesta del nuevo currículo con las fuentes exige que el docente planifique y proponga actividades en las que los temas se abordan considerando fuentes diversas. De esta forma, el estudiante puede construir interpretaciones del proceso histórico y no solo repetir aquello que se señala en el libro de texto. ¿Qué desafíos implica para los docentes esta incorporación de las fuentes para construir interpretaciones históricas? Esta es una pregunta central para lograr trasladar lo establecido en el currículum al aula.

#### 4. *Los retos para el profesorado del trabajo con fuentes*

La revisión de los currículos peruanos presentada evidencia que las fuentes han sido incorporadas ya hace buen tiempo en la enseñanza de la historia. Sin embargo, ello no implica que se logre que los estudiantes interpreten críticamente las fuentes o que el profesorado tenga claras las implicancias del desarrollo de esta capacidad. A nivel internacional, diversos estudios han demostrado que, pese a la importancia del uso de fuentes, su empleo en el aula no logra desarrollar el pensamiento histórico (Krug, 1970; Danzer 1971; Shanahan 2003; Savich 2008). En el caso peruano, la investigación de Valle y Frisncho (2014) mostró que un grupo de docentes en Ayacucho emplean las fuentes como material de lectura complementario y consideran que con ello cumplen con enseñar a usar las fuentes. Asimismo, la investigación sobre las actividades propuestas con las fuentes en los textos escolares puso en evidencia que dichas actividades se enfocan principalmente en la comprensión lectora y ampliar la información (Valle, 2011).

Las observaciones de Krug (1970) sobre el caso de un grupo de profesores estadounidenses han servido de referente al realizar las indagaciones con los docentes. En los talleres de capacitación sobre el uso de fuentes, se iniciaron las actividades pidiendo a los maestros explicar los problemas que encontraban al trabajar con fuentes y diseñar algunas actividades para enseñar a usar las fuentes. A partir de esta información recopilada, el contraste con diversas investigaciones sobre el uso de fuentes y la propia experiencia docente, discutimos los principales retos para enseñar a usar críticamente las fuentes en el aula.

##### 4.1. EL ACCESO A LAS FUENTES

Un primer problema reportado es la dificultad para acceder a fuentes. Se señala que no se cuenta con repositorios organizados que ofrezcan fuentes primarias sobre historia peruana. Los docentes reconocen la existencia de archivos, pero señalan que carecen de la preparación y el tiempo para realizar las búsquedas de fuentes. Una alternativa interesante sería recurrir a diversos sitios de internet que recopilan material o archivos que han digitalizado su documentación. Sin embargo, se observa que la mayoría de fuentes disponibles en estos medios se enfocan en historia europea. Para temas de historia peruana, indican que no hay mayor disponibilidad de fuentes primarias. En consecuencia, utilizan principalmente las fuentes que ofrece el texto escolar.

Así, el profesorado reclama a las editoriales peruanas que se publique compilaciones de fuentes. La experiencia internacional demuestra que, ante la exigencia curricular de incorporar fuentes, especialmente primarias, el mercado editorial norteamericano respondió y se publicaron compilaciones de documentos. Sin embargo, la mayoría de escuelas continuó usando principalmente las fuentes que aparecen en el texto escolar (Krug, 1970; Danzer, 1971). Por lo tanto, la sola publicación de compilaciones de documentos no parece solucionar el problema para incorporar el uso de fuentes diversas.

#### 4.2. FUENTES PRIMARIAS O SECUNDARIAS

Se observa que para los docentes es muy importante que sus estudiantes identifiquen los tipos de fuentes. Es decir, que distingan entre fuentes primarias o secundarias, o que apliquen una taxonomía según su soporte material. Así, las dudas de los maestros se enfocan en conocer estrategias para facilitarle a sus estudiantes categorizar las fuentes en primarias o secundarias, o en decidir que clasificación es la más adecuada. Para ellos y ellas no resulta claro que una fuente es primaria o secundaria de acuerdo a la pregunta de investigación. Más bien la clasificación se convierte en una actividad automática fácil de evaluar, pero que carece de una reflexión sobre el tipo de información y la importancia de ambos tipos de fuentes.

La diferenciación entre fuentes primarias y secundarias no debería enfocarse en una actividad automática a partir de la fecha. La importancia de diferenciarlas radica en entender que las primarias recogen la perspectiva de los y las protagonistas o testigos que opinan sobre los hechos al calor de los acontecimientos; mientras que, las secundarias implican una investigación partiendo de una selección de fuentes y su interpretación, es decir la esencia del trabajo del historiador.

Como indica Huson (2008), las fuentes primarias pueden ejercer cierta fascinación en el alumnado cuando las entienden porque se sienten más próximos al pasado. Se observa que tanto estudiantes como docentes, en sus primeros trabajos con fuentes, creen que las fuentes primarias son más valiosas que las secundarias porque transmiten “lo que verdaderamente ocurrió”. Incluso, llegan a plantear que las fuentes secundarias no son tan fiables porque los historiadores no vieron los hechos, sino que solo los cuentan subjetivamente a partir de lo que “otros” dicen. Este error coincide con lo observado por Lee, Dickinson, y Ashby (2004). Estos investigadores señalan que cuando no se aprende a usar bien las fuentes, puede creerse equivocadamente que las fuentes

primarias son más valiosas que las secundarias porque las primeras constituyen un retrato del pasado. El trabajo del docente debe ayudar a cambiar esta visión y enseñar a valorar ambas de acuerdo a su naturaleza, confiabilidad y relevancia para tratar un problema histórico determinado.

Algo similar se observó con las fotos, los testimonios fílmicos y los periódicos de época, algunos docentes plantearon que las imágenes son más fiables que un texto porque “fotografían la realidad tal como se vio”. Sin embargo, sabemos que no es así, pues forma de retratar el pasado tal cual este fue, ni siquiera a través del video o la fotografía. Además, una fotografía o un video también refleja una perspectiva y guarda una intención. Es tarea del profesor enseñarles que se trata de un punto de vista de los acontecimientos, y que la realidad está formada por múltiples perspectivas. Las imágenes, al igual que cualquier fuente, se analizan considerando su intencionalidad.

#### 4.3. PRESENTACIÓN DE LAS FUENTES

Al pedir a los docentes que traigan fuentes y observen las que usan para trabajar, se observa que no reparan en la importancia de la presentación de las fuentes y de la información que debe acompañarlas. La interpretación de toda fuente requiere de cierta información clave que se traduce en una serie de aspectos formales en su presentación (Huson, 2008). Con cada fuente debe consignarse el autor(a) o autores, la fecha y el lugar en el que la fue producida, además de los datos editoriales indispensables para su correcto citado y referencia.

En relación al autor, los docentes solo exigen que sus estudiantes consignen el nombre. No realizan ejercicios enfocados en comprender el papel del autor en el proceso histórico, lo cual es fundamental para el análisis de la fuente.

En el taller con los docentes, al insistir en identificar el papel de los autores de las fuentes primarias, observamos que ellos mismos analizaban con facilidad el discurso del rey Leopoldo II a los primeros misioneros al Congo (Leopoldville, 12 de enero de 1883) y explicaban la perspectiva que representaba porque conocían al personaje y su vínculo con el imperialismo. En cambio, cuando presentamos un discurso de Joseph Chamberlain también sobre el imperialismo, el análisis resultaba muy difícil porque no conocían al autor. Por lo tanto, no podían determinar su perspectiva y las razones que lo llevaban a defender las posesiones imperiales británicas. Los docentes no tenían por qué conocer que Chamberlain era el Ministerio de Colonias británico en 1895. De esta manera, se demostró lo importante que es contar con referencias claras

sobre el autor para analizar una fuente, pues no es lo mismo un documento cuyo autor es un personaje histórico conocido, como San Martín o Stalin, que un nombre que carece de significado para los estudiantes. Entonces, requieren otra información para identificar y ubicar al autor en su contexto, y a partir de esta información analizar la fuente.

#### 4.4. FORMACIÓN DOCENTE

Un reclamo del profesorado es que en la formación inicial no se ocupa de desarrollar habilidades para el uso de fuentes, menos aún estrategias para enseñar a los estudiantes cómo usarlas. Esta situación les genera una serie de dudas sobre qué hacer con las fuentes y cómo diseñar actividades estimulantes y atractivas para los estudiantes. Podría pensarse que esta deficiencia se reporta solo en los docentes mayores, pero los docentes jóvenes, con apenas dos años de ejercicio, coinciden en este reclamo. Por lo tanto, se trata de un problema de la formación inicial docente que urge atender, como han reportado Montañares y Llancavil (2016). La investigación demuestra que desde la formación inicial ya se evidencian dificultades en el manejo de las fuentes (Yeager, 1997). La investigación de Valle (2017) evidencia también que los futuros docentes solo emplean las fuentes gráficas y videos como ejercicios de motivación, pero no las abordan como fuentes. Asimismo, al referirse a fuente escritas no se propone un análisis de la fuente, solo se recoge información. Por lo tanto, si se plantea que el profesorado enseñe a trabajar con fuentes diversas, debe considerarse desde la formación inicial para que desarrollen esta capacidad y sepan cómo incentivar su desarrollo en sus futuros alumnos.

Como consecuencia de la falta de preparación para abordar las fuentes, los maestros se aferran a las actividades del texto escolar. El problema es que, según Valle (2011) la mayoría de estas actividades que propone el texto escolar se enfocan en la comprensión lectora y no en el uso de las fuentes para construir interpretaciones históricas. Incluso, muchas veces se confunde entender y resumir las fuentes con analizarlas e interpretarlas. Se observa, que cuando se les pide a los docentes proponer actividades con las fuentes, éstas se enfocan principalmente en la comprensión lectora y en la descripción del material gráfico. No se plantea una reflexión sobre el tipo de información que ofrece la fuente, la visión que transmite o ni la necesidad de contrastarla con otra.

Además, se observan ciertos problemas al analizar las fuentes. En el caso de las fuentes primarias, la discrepancia entre dos visiones es interpretada como una oposición entre verdad y mentira. Es decir, mientras que una fuente

mente intencionalmente, la otra retrata la verdad. En el caso de las fuentes secundarias, la discrepancia se entiende como un error en la investigación, no como abordajes distintos de un tema o partiendo del uso de otras fuentes. Pareciera que los docentes estuviesen planteando que la historia recoge un retrato del pasado y no una interpretación. En el caso de la formación inicial docente, también se observó que se tiende a tomar las ideas de algunos historiadores como verdaderas y a descalificar la de otros, considerándolas falsas (Valle, 2017).

#### 4.5. EL DISEÑO DE ACTIVIDADES

En los talleres con docentes, se ha observado que las actividades de los textos escolares constituyen el modelo que siguen los maestros y maestras. Por lo mismo, un primer problema suele ser que las actividades se enfocan en la comprensión lectora sin desarrollar un verdadero análisis de la fuente y su potencial informativo. En otros casos, se pasa de la comprensión lectora a actividades complejas que implican la interpretación y uso de varias fuentes, sin que se haya ejercitado primero habilidades como contextualizarla, analizar la perspectiva o comprender el mensaje. Quizás marcados por el currículo 2009, los maestros y maestras, al considerar la edad de sus estudiantes, solo varían el tema histórico que deben abordar y no la jerarquización de los procedimientos. De esta forma, las actividades que proponen no expresan una complejización de los aprendizajes, pues carecen de jerarquización.

La tendencia en los y las docentes es a trabajar con fuentes aisladas o con pares de fuentes sobre un tema general, como la Independencia. Pero se observa que las fuentes carecen de relación entre sí, no abordan los mismo hechos o problemas específicos, es muy difícil contrastarlas para entender que el conocimiento histórico implica una comparación constante de fuentes. En ese sentido, uno de los grandes retos para los docentes es formar grupos de fuentes, primarias y secundarias, que aborden un mismo problema o hecho y permitan a los estudiantes desarrollar otro tipo de actividades que los lleven a comprender la naturaleza del conocimiento histórico.

Recordemos que para desarrollar el pensamiento histórico se requiere trabajar diversas perspectivas sobre los hechos. Parte esencial del trabajo con fuentes es contrastar la evidencia en diversas fuentes. El objetivo no es ratificar con un documento aquello que afirma el profesor o el texto escolar, más bien se trata de plantear problemas históricos y de ofrecer a los estudiantes un conjunto de fuentes que les permitan construir su propia respuesta debidamente

argumentada y sustentada en evidencias obtenidas tanto de fuentes primarias como secundarias.

#### 4.6. LOS PROBLEMAS DEL ALUMNADO

Al pensar en el trabajo con fuentes, los maestros resaltan las dificultades de comprensión lectora de sus estudiantes. Plantean que los alumnos no entienden lo que leen. Esta limitación es aún más grave cuando se trata de textos escritos en un lenguaje “antiguo” o muy complejo como el que emplean algunos académicos. Por ello, consideran que solo se puede trabajar con extractos muy cortos y que hay que explicarles constantemente qué quiere decir el autor.

Es innegable la importancia de la comprensión lectora para comprender las fuentes escritas. Precisamente por esa razón, una primera consideración al seleccionar las fuentes es el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes con el que trabajamos. Por ejemplo, algunos docentes emplean la crónica del Inca Garcilaso con jóvenes de 13 años para abordar la caída del Tahuantinsuyo y perciben que sus estudiantes no entienden los textos seleccionados. Sin duda, se trata de una fuente muy importante, pero que emplea un lenguaje ajeno y hasta incomprensible para los alumnos de esa edad. Por ello, su empleo requiere de algunas adaptaciones, explicaciones de términos. Cuando el alumnado no comprende lo que lee termina por rechazar las fuentes y considerarlas aburridas (Huson, 2008). La percepción de la dificultad puede entorpecer el aprendizaje de la historia y generar un rechazo a la historia en general. Una adecuada selección de las fuentes parte por considerar la competencia lectora del grupo de estudiantes, y por escoger fuentes interesantes, polémicas y atractivas para el grupo. En ese sentido, proponer fuentes que reflejen diversas perspectivas resulta sumamente enriquecedor para entender las diferentes visiones existentes sobre los problemas sociales (Seixas y Morton 2013).

### 5. *Interpretar críticamente las fuentes*

Krug (1970) identificó dificultades muy similares a las señaladas por los docentes peruanos, como el predominio de la comprensión lectora, el reclamo por la falta de capacitación, la frustración porque el alumnado no “aprende” a emplearlas y la carencia de objetivos claros al incorporarlas en la enseñanza de la historia. Considerando las similitudes entre lo reportado por Krug (1970) y las preocupaciones que hemos identificado en el profesorado, proponemos

algunos lineamientos de la propia experiencia como docente que facilitan el trabajo con fuentes para que los estudiantes encuentren esta labor útil, enriquecedora e interesante. Para hacerlo, partimos de la propuesta de Shanahan (2003), que supone dos formas de “lectura” de las fuentes: la del contenido y la denominada “periférica”. Esta última se refiere al análisis de la fuente como tal.

Como hemos señalado, la comprensión lectora es fundamental para entender el contenido. Por ello, acompaña todo el proceso de trabajo con las fuentes. Desarrollar la comprensión del contenido de fuentes escritas u orales implica diseñar actividades que promuevan sintetizar la información y las ideas que transmiten. De igual manera se aplica a las fuentes gráficas. En este último caso, se requiere describir la imagen, sea esta una foto o una caricatura, siendo capaz de identificar a los personajes y el espacio representado. En el de tablas estadísticas o gráficos es necesario decodificar la información que transmiten. Finalmente, los videos combinan el resumen del contenido con la descripción de las imágenes que transmiten.

Este tipo de actividades son las que más fácilmente diseñan e identifican los docentes. Sin embargo, es necesario resaltar que no se trata de trabajar con una fuente aislada, sino de contrastar la información que nos ofrecen al menos dos fuentes. Es recomendable empezar con ejercicios en los que se presenten hechos históricos vistos desde de dos fuentes con perspectivas opuestas y pedir a los estudiantes que comparen ambas visiones. Se pueden plantear preguntas como: “¿En qué se parecen estas dos fuentes?”, “¿En qué se diferencian estas dos fuentes?”. Este tipo de preguntas nos permiten iniciar a los alumnos en la comprensión del punto de vista que refleja una fuente, es decir su perspectiva. Además, constituye una entrada importante para la lectura periférica en la que se discute el porqué de esas diferentes perspectivas.

Al entrar en el terreno de la lectura periférica, nos aproximamos al análisis de la fuente y a la comprensión de su potencial para “hablarnos” del pasado. Al trabajar con fuentes primarias, parte importante de este nivel es comprender el mensaje de la fuente; es decir, aquellas ideas que la fuente nos transmite respecto a un hecho del pasado y las influencias que marcan esa idea. En el caso de las fuentes secundarias, significa reconocer cómo está enfocada la investigación y a qué aspectos se da relevancia. En el caso de la historiografía, se podría alcanzar un nivel muy alto si se logra debatir diversas posturas historiográficas, pero entendiendo el sentido que cada postura.

Este segundo tipo de lectura implica comprender aquello que influye en el mensaje (Shanahan 2003). Se trata de relacionar el mensaje con la

información que ubica a la fuente en relación al contexto histórico y al papel que su autor tuvo en dicho contexto. Es decir, identificar la perspectiva del autor y comprender las razones que la explican. Este nivel de lectura permite evaluar las posibilidades informativas y el nivel de confiabilidad de la fuente.

El análisis de una fuente primaria requiere contextualizarla en momento histórico determinado. Para ello se requiere conocer al autor, el rol que desempeñaba en su época. Contextualizar una fuente primaria implica conocer muy bien el proceso histórico. No se trata de ubicarla en contextos generales, como “la Guerra del Pacífico” o “la Guerra Fría”. Más bien, implica ubicarlas en un momento específico dentro de una etapa. Así, se logra identificar la posición del autor frente a la situación, y responder cómo los acontecimientos impactaban en su vida. Al considerar esta relación, es posible reflexionar sobre la intencionalidad de la fuente. Este último aspecto es fundamental para evaluar la fuente.

Además, la contextualización permite comprender que las personas cambian sus ideas y opiniones con el paso del tiempo. Para comprenderlo, por ejemplo, se trabaja con dos fuentes de un mismo autor en contextos distintos, Por ejemplo, la Carta de Jamaica redactada por Simón Bolívar en 1815:

*“Es una idea grandiosa pretender formar de todo el mundo nuevo una sola nación con un solo vínculo que ligue sus partes entre sí y con el todo. [...] ¡Qué bello sería que el Istmo de Panamá fuese para nosotros lo que el de Corinto para los griegos! Ojalá que algún día tengamos la fortuna de instalar allí un augusto congreso de los representantes de las repúblicas, reinos e imperios, a tratar y discutir sobre los altos intereses de la paz y de la guerra con las naciones de las otras tres partes del mundo. Esta especie de corporación podrá tener lugar en alguna época dichosa de nuestra regeneración...”*<sup>1</sup>

Y otro documento correspondiente a su estancia en la Gran Colombia en 1830

*“Usted sabe que yo he mandado veinte años y de ellos no he sacado más que pocos resultados ciertos: 1. América es ingobernable para nosotros; 2. El que sirve una revolución ara en el mar; 3. La única cosa que se puede hacer en América es emigrar; 4. Este país caerá infaliblemente en manos de la multitud desenfrenada para después pasar a tiranuelos casi imperceptibles; 5. Devorados nosotros por todos los crímenes y extinguidos por la ferocidad, los europeos no se dignarán conquistarnos; 6. Si fuera posible que una parte del mundo volviera al caos primitivo, éste sería el último periodo de la América.”*<sup>2</sup>

Mientras la primera fuente refleja un Bolívar optimista en relación a la independencia de América; la segunda nos muestra a un hombre desilusionado

producto de las experiencias vividas en el proceso independentista. Ambas fuentes escritas por Bolívar, en dos contextos distintos permiten analizar cómo el proceso histórico es necesario para entender la perspectiva de una fuente.

Al considerar la perspectiva y la intencionalidad, podemos interpretar la información de la fuente en toda su potencialidad. La evaluamos estableciendo sus posibilidades informativas. Es decir, en qué aspectos podemos confiar en relación al problema histórico que nos interesa, en qué debemos desconfiar. Esta interpretación nos lleva a pensar en qué otras fuentes requerimos para abordar el tema para tener una mejor comprensión del problema. Así, el alumnado aprende a reconocer la necesidad de comparar diversas perspectivas e investigaciones para conocer la realidad pasada y la presente. En este nivel el estudiante demuestra que ha comprendido cómo se construye el conocimiento histórico y debe haber desarrollado un componente del pensamiento histórico.

### *Reflexiones finales*

Como hemos visto, la incorporación de fuentes no garantiza la transformación del aprendizaje de la historia. El aprendizaje se transforma cuando las fuentes son analizadas, comparadas y empleadas considerando su valor y limitaciones para informarnos sobre el pasado, para construir interpretaciones históricas; y, de esta manera, comprender la dinámica de la construcción del conocimiento histórico. Para lograrlo, los estudiantes requieren de una serie de oportunidades de aprendizaje para el desarrollo dicha capacidad. En consecuencia, la tarea del profesorado sería diseñar actividades que permitan el desarrollo de la capacidad del uso de fuentes de manera gradual. Sin embargo, los docentes reportan una serie de problemas en su propia forma de emplear las fuentes, como dificultades para contextualizarlas y reconocer la perspectiva, utilidad y límites de las mismas. Las dificultades de los maestros para usar críticamente las fuentes se explican por las falencias a lo largo de su formación.

Concluimos que el problema central es que los docentes no comprenden con claridad la relación entre el análisis crítico de las fuentes y la construcción del conocimiento histórico. Por ello, diseñar actividades con las fuentes que impliquen analizarlas o distinguir el valor de una fuente primaria o secundaria constituye un gran desafío, ya que exige un mayor dominio disciplinar y didáctico de la metodología de construcción del conocimiento histórico. En consecuencia, es muy difícil que logren aplicar un currículo que les pide desarrollar gradualmente en sus estudiantes la capacidad de usar críticamente

las fuentes. Las posibilidades reales de lograr que esta capacidad se desarrolle dependen de un fortalecimiento en la formación inicial y continua del profesorado en el manejo de fuentes.

#### REFERENCIAS

- BAIN, R. (2005). “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?” Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria”. En: Eduteka – National Research Council, (ed.) ¿Cómo Aprende la Gente? [*How People Learn?*], (2-24) National Academies Press. [Documento en línea] Disponible: <http://www.eduteka.org/pdfdir/ComoAprendenLosEstudiantes.php> [Consulta: 2017, noviembre, 3].
- CARRETERO, y CASTORINA, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Barcelona: Paidós.
- CHAPMAN, A. (2014). ‘But it might not just be their political views’: using Jörn Rüsen’s ‘disciplinary matrix’ to develop understandings of historical interpretation. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 9 (21): 67-85.
- CERRI, L. (2011). *Enino de historia e conciencia historica*. Rio de Janeiro: FGU.
- DANZER, G. (1971). Primary sources and history teaching. *Society for History Education. The History Teacher* 5 (1): 66-69.
- FURMANN, I. (2007). Cidadania e Educação Histórica: perspectivas de alunos e profesores do Município de Araucária (PR). En: Schimdt. A.; Braga, T. (org.). *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica. Atas das VI Jornadas internacionais de educação histórica*. Editora UTFPR, 137-157, vol. II.
- GREEN, R. (1991). Reconstruction historiography: A source of teaching ideas. *The Social Studies* julio-agosto: 153-157.
- HESS, D. (2009). *Controversy in the Classroom*. Nueva York: Routledge.
- KING, P. y STROHM KITCHENER, K. (1994) *Developing Reflective Judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- LEE, P., DICKINSON, A. y ASHBY, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En: Carretero, M (ed.) *Aprender y Pensar la Historia* (217-248). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- LEE, P. y ASHBY, R. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History* (48): 13-17.
- LEE, P. (2002). *Walking backwards into Tomorrow: Historical Consciousness and Understanding History*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.cshc.ubc.ca> [Consulta: 2011 julio 20].
- LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- LEVSTIK, L. y Tyson, C. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Nueva York: Routledge.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2016). *Marco Curricular Nacional*. Lima: MINEDU.
- MONTANARES-VARGAS, E. y LLANCAVIL-LLANCAVIL, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (17): 85-98. [Documento en línea] Disponible: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf> [Consulta: 2018, enero 16].
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En: Pagès J. y A. Santisteban (eds.), *Una Mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol. 1.
- PODANY, A. (2005). Using primary sources in the study of history. Appendix F. En: *History-Social Science Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve*. California: Departamento de Educación de California.
- SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* 14: 34-56.
- SAVICH, C. (2008). Improving critical thinking. *Education Resources Information Center*. [Documento en línea] Disponible en: [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED501311&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED501311](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED501311&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED501311) [Consulta: 2017 diciembre 15].
- SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- SHANAHAN, C. (2003). *Using multiple texts to teach content*. Naperville: North Central Regional Educational Laboratory Learning Point.
- SHEMILT, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in History. En *The history curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press.
- VALLE, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación* 20 (38): 81-106.
- VALLE, A. (2017) *Los últimos 100 años de la Historia Peruana según los y las estudiantes del profesorado: Estudio sobre sus representaciones de la Historia y su conciencia histórica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- VALLE, A. y FRISANCHO, S. (2014). ¿Desarrollar competencias o recordar información? El caso de un grupo de maestros en una escuela pública ayacuchana. En: *Memoorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. 3er Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia*. Vol.1 (305-318). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- VANSLEDRIGHT, B. (2011). *The challenge of rethinking history education. On practices, theories and policy*. Nueva York: Routledge.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the*

*Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

WESLEY, C. (1916). The problem of sources and methods in history teaching. *The school review a Journal of secondary education* 24 (5): 329-341. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1077912>. [Consulta: 2017 mayo 9].

YEAGER, E. (1997) Teaching historical thinking in the social studies methods course. *Social Studies*. 88 (3): 121-126.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Carta de Jamaica, escrita por Simón Bolívar en 1815 en la ciudad de Kingston, Jamaica. Bolívar. Disponible en: <http://publicaciones.libertadores.edu.co/index.php/DialecticaLibertadora/article/view/40/36>
- <sup>2</sup> Carta de Simón Bolívar dirigida al General Flores (Barranquilla, Colombia 3 de noviembre de 1830). Bolívar, 2016 [1830], 318.

## AUTORA DEL ARTÍCULO

AUGUSTA VALLE TAIMAN, es Profesora a tiempo completo del Departamento de Educación la Pontificia Universidad Católica del Perú y coordinadora de la especialidad de educación secundaria de la Facultad de Educación. Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es Magíster Scientiae por la Universidad Nacional Agraria de la Molina, licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Historia y Geografía por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Egresada de la Licenciatura de Historia, y Bachiller en Letras y Ciencias Humanas con mención en Historia por la PUCP. Se ha desempeñado como Directora de Estudios de Estudios Generales Letras y profesora del Departamento de Humanidades de la especialidad de Historia. Está dedicada a la investigación sobre la didáctica de las ciencias sociales y la interpretación del patrimonio. Participó en el compendio sobre el estado de las investigaciones en la enseñanza de la historia en América Latina publicado en México (2011), siendo coautora junto con Patricia Escobar del capítulo correspondiente al Perú. Ha presentado diversos eventos académicos sobre la enseñanza de la historia y publicado diversos artículos en revistas especializadas como “Gobierno y corrupción en el Perú republicano Análisis de larga duración a través de las caricaturas” (Revista Iber, 2016) o “El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria” (Revista de Educación, 2011). Tiene a su cargo el grupo Historia para Maestros de la PUCP y del Instituto Riva Agüero. El 2015 y el 2016 ganó el concurso de la Dirección de Responsabilidad

Social Universitaria de la PUCP para ejecutar el proyecto Repensando la Enseñanza del Siglo XX. Ha realizado diversas consultorías para el Ministerio de Educación del Perú y forma parte del grupo de profesores examinadores del curso de Historia del Bachillerato Internacional. Ha trabajado como docente en el Colegio Pestalozzi, donde coordinó el área de Ciencias Sociales.

*Correo electrónico:* [acvalle@pucp.edu.pe](mailto:acvalle@pucp.edu.pe)

