

**ENSEÑAR Y
APRENDER HISTORIA
DESDE LA ESCUELA Y
LA SOCIEDAD**

**ENSEÑAR Y
APRENDER HISTORIA
DESDE LA ESCUELA Y
LA SOCIEDAD**



CENTRO DE
**INVESTIGACIONES Y
SERVICIOS EDUCATIVOS**

ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA DESDE LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

De la presente edición © Pontificia Universidad Católica del Perú
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)

Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima - Perú
(51-1) 626 2000
cise@pucp.edu.pe
<http://cise.pucp.edu.pe/>

Diseño de portada y diagramación

Ana Lucía Saavedra

Cuidado de la edición

Luis Sime Poma

ISBN: 978-612-47328-8-1

Primera edición digital, Diciembre 2021

Publicación electrónica disponible en: <https://cise.pucp.edu.pe/investigacion/publicaciones/colecciones/>





ÍNDICE

Presentación	6
¿Aprender historia, aprender a pensar nuestra sociedad? Augusta Valle Taiman	9
Un tema difícil de abordar: Sendero Luminoso y los profesores de ciencias sociales en Ayacucho Augusta Valle Taiman Susana Frisancho	22
Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo pensamiento histórico Augusta Valle Taiman	34

PRESENTACIÓN

El presente Cuaderno de Educación tiene como finalidad aportar al campo del currículo y la didáctica escolar desde una de sus áreas de mayor trayectoria y también controversiales como es la enseñanza de la historia.

La institucionalización de esta área en los currículos ha sido desarrollada paralelamente a otros espacios en las sociedades para comunicar y construir un conocimiento sobre la historia. De hecho, las narraciones orales, las expresiones pictóricas y otros registros sobre eventos del pasado son comunicadas entre generaciones y seguirán siendo parte de esas otras vías de enseñanza que transcurren más allá del currículo. No obstante, su inserción en los planes de estudios legitima ese tipo de conocimiento como parte de la educación obligatoria y la formación integral en los centros de educación básica y también en las instituciones de la educación superior.

La temática de este Cuaderno de Educación coincide con la celebración del Bicentenario de la Independencia del Perú. Esta coincidencia nos motiva a una reflexión sobre la importancia de la escuela peruana durante estos siglos. Para una población cada vez mayor que accedía a la escuela a lo largo del territorio nacional, esta institución ha significado un espacio singular para conocer la historia del país y del mundo. Desde la Primera Ley de Instrucción Pública (1850), se observa su presencia, aunque hacia lo que se denominaba como “Historia general antigua y moderna”. A medida que avanzaba la etapa republicana, los currículos explicitaban más específicamente la enseñanza de la historia del Perú.

La presencia de la enseñanza de la historia ha sido compleja y tensionada tanto por las intencionalidades de los gobiernos y otros actores sobre cuál es la historia que la escuela debe legitimar como por la pedagogía para enseñarla en las aulas. Así, José Antonio Encinas¹, cuestionaba la enseñanza de este curso en su formación escolar de inicios

¹ Este autor peruano (1886-1958), tránsito durante su vida como director de una escuela en una región del altiplano en el sur del Perú, luego fue rector de la universidad pública más representativa del país y también parlamentario. Encinas, J. A. (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Imp. Minerva.

del siglo pasado: “La Historia y Geografía del Perú eran igualmente materia de manuales que debían ser aprendidos de paporreta” (p.75).

En esa ruta de problematización sobre la enseñanza de la historia se ubican los tres trabajos que aquí hemos compilado y que fueron previamente publicados entre el 2015 y 2019 en dos revistas académicas y en las actas de un simposio internacional. Se trata de artículos de la Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (España), Augusta Valle Taiman, profesora del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), actualmente directora del Doctorado en Ciencias de la Educación PUCP e integrante del Grupo de Investigación Currículo (CISE-PUCP) y del Grupo Historia para Maestros del Instituto Riva- Agüero de la PUCP. Además, parte de su trayectoria profesional ha transcurrido en las aulas escolares como maestra de historia por más de diez años.

En uno de sus textos, sugerentemente titulado, “¿Aprender historia, aprender a pensar nuestra sociedad?”, la profesora Valle se propone dilucidar con relación a qué historia deberíamos enseñar en el siglo XXI, enfatizando, entonces, en el para qué enseñamos esta materia. En este artículo, la reflexión sobre el sentido de esta enseñanza es acompañada con referencias al currículo escolar peruano.

Otro de los trabajos de la profesora Valle se dirige hacia los “desafíos del uso de fuentes para el desarrollo pensamiento histórico”. En este texto, argumenta la importancia que tiene en la didáctica de la historia el uso de fuentes diversas en el aula y llama la atención en el reto que significa para el docente su selección y uso pedagógico. Aquí también la reflexión dialoga con los alcances del currículo de la educación básica del Perú.

Un tercer artículo fue publicado en coautoría con la Doctora en Psicología del Desarrollo por la Universidad de Fordham, New York (Estados Unidos), Susana Frisancho, profesora del Departamento Académico de Psicología de la PUCP y coordinadora del grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Este trabajo aborda en sus páginas uno de los temas más controversiales en los cursos de historia en el caso peruano: el conflicto armado Interno y Sendero Luminoso. Las autoras analizan las entrevistas realizadas a docentes de los cursos de historia de una de las

regiones del país más golpeadas por la violencia durante la década de los ochenta y noventa del siglo pasado.

Desde el CISE, este Cuaderno de Educación representa el interés por generar espacios para la investigación y difusión de estudios que vinculen la historia y la educación y que aporten a la discusión de la enseñanza de la historia, así como sobre la historia de la educación peruana.

LUIS SIME
Director del Centro de Investigaciones
y Servicios Educativos (CISE-PUCP)

¿APRENDER HISTORIA, APRENDER A PENSAR NUESTRA SOCIEDAD?¹

AUGUSTA VALLE TAIMAN

1 *Artículo originalmente publicado en el 2019 en la revista del Instituto Riva-Agüero de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Enseñanza de la historia N°20, (20), pp. 9-20. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/137428>*

¿APRENDER HISTORIA, APRENDER A PENSAR NUESTRA SOCIEDAD?

La historia ha estado presente en la escuela prácticamente desde sus orígenes. Claramente, en el siglo XIX la historia se vinculaba con la construcción de las identidades nacionales. Por ello, los grandes personajes y héroes de la nación eran los principales protagonistas. En ese modelo escolar, el docente era el gran poseedor de información y su función era transmitir ese conocimiento a sus estudiantes. La clase se centraba en un maestro que empleaba una pizarra y el libro de texto. El docente exponía una serie de temas para luego evaluar cuánto recordaban sus pupilos.

Este modelo tradicional, que puede ser considerado anacrónico por la psicología educativa, continúa en muchas aulas del país y del mundo. Incluso, es el responsable de que muchas veces se considere que la historia no es un conocimiento significativo ni útil para la vida de los jóvenes.

La persistencia del modelo tradicional de enseñanza de la historia motiva que nos preguntemos qué historia deberíamos enseñar en el siglo XXI. ¿Es necesario renovar la enseñanza de la historia?

En la búsqueda de renovar la enseñanza de la historia, muchos han planteado la necesidad de incorporar las tecnologías de la información. Sin duda, estas son útiles para fortalecer los aprendizajes, pero el centro de la discusión no son las herramientas que se emplean en la enseñanza, sino el “para qué” enseñamos. Es decir, en la finalidad de la enseñanza de la historia en el siglo XXI. Por ello, en este breve artículo se discuten algunas de las finalidades de la enseñanza de la historia en la escuela. Primero, se aborda el vínculo con el nacionalismo y la identidad, y luego se plantea su relación con la construcción de la ciudadanía democrática.

HISTORIA, NACIONALISMO E IDENTIDAD

¿Qué aporta la historia a la vida de los ciudadanos? Indiscutiblemente, la identidad constituye uno de sus grandes aportes (Cajani, 2007; Pagès, 2007). Sin embargo, a lo largo del tiempo la construcción de la identidad a través de la historia escolar se ha vinculado muchas veces directamente con el nacionalismo. Cajani (2007) destaca la relación entre el relato histórico nacionalista escolar y la rivalidad entre las naciones en la Primera y Segunda Guerras Mundiales, y cómo al concluir la Segunda Guerra Mundial se cuestionó este tipo de discursos difundidos en la escuela. Lo que ocurre es que en el aula se suele “personalizar” a las entidades geopolíticas (Imperio romano, Tahuantinsuyo) y a los países. Se habla de Alemania o Gran Bretaña como si toda la población pensase, sintiese y actuase de una sola manera. Así, Alemania es “agresiva”; Estados Unidos, “imperialista”, China, “tradicional”, etc. Es más, las naciones terminan siendo explicadas por los alumnos como “buenas” y “malas”, lo que simplifica de manera notable la complejidad del proceso histórico y contribuye a la formación de una visión de los distintos pueblos. Al respecto, Ferro señala:

No nos engañemos, la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia. (1990, p. 1).

Si bien el relato escolar deja una profunda huella en nuestra forma de vernos, de ver a otros países y de ver el pasado, no es el único factor. Las investigaciones como las de Barton (2008) y Epstein (1998, 2006) demuestran la importancia que tienen las experiencias familiares y sociales de los estudiantes en la construcción de estas imágenes. Epstein (1998) resalta cómo la comprensión de la trascendencia de los personajes del pasado de los niños afroamericanos es muy distinta de la de los niños angloamericanos.

En el caso peruano, un gran aporte en este sentido es la investigación de Valdivia (2018) sobre la guerra del Pacífico. En el estudio participaron dos aulas de cuarto año de secundaria y demuestra cómo algunos estudiantes construyen la idea de Chile como agresor y cómo estas imágenes derivan en discursos revanchistas marcados por la desconfianza hacia los chilenos del presente. Al mismo tiempo, la investigación evidenció que

las propias experiencias de los estudiantes al conocer a jóvenes chilenos les permitieron construir una visión positiva de Chile y diferenciar la situación de Perú y Chile en el siglo XIX de la que se vive actualmente. De acuerdo con Halbwachs (1992), la historia en la escuela nace como un proyecto de memoria colectiva de la nación. En ese sentido, la narración busca fortalecer el vínculo de la juventud con la nación. Por ello, el relato histórico suele centrarse en grandes hechos, acciones heroicas y procesos que se presentan de tal manera que construyen un pasado homogéneo. El problema es que muchos sectores de la población no se sienten identificados ni reconocidos en este relato. Por esa razón, muchos jóvenes y niños no se sienten representados en el curso de historia de su escuela. Perciben que se trata de un pasado en el cual no tienen un lugar. En consecuencia, es importante reconocer e incorporar en el discurso histórico escolar las distintas voces de los protagonistas.

Es más, si tomamos la propuesta de Anderson (1993) de la nación como una comunidad imaginada y limitada, la historia continúa siendo uno de los elementos que une y diferencia a un grupo. El compartir un pasado en común es un referente simbólico de pertenencia en el que se fortalece la identidad. En un escenario mundial marcado por la globalización, el reconocimiento de aquello que nos diferencia es fundamental. En ese sentido, el Perú, al reconocerse como un país con una gran diversidad cultural necesita resaltarla y reivindicarla en la historia escolar. Como señala Degregori refiriéndose al siglo XXI:

... conforme se intensifican los contactos entre los pueblos y culturas diferentes se intensifica también el deseo de esos pueblos de reafirmar sus identidades propias. Esto sucede porque cualquier identidad colectiva, cualquier Nosotros, se define en contraste con los Otros, con los diferentes. (2003, p. 214)

Por lo tanto, para promover el reconocimiento de la diversidad cultural que conforma el Perú se requiere incorporarla en la historia escolar. Para ello, la historia local constituye una gran aliada, pues permite que los distintos sectores se reconozcan como protagonistas del pasado, del presente y como constructores del futuro. Es necesario destacar que la investigación histórica cuenta cada vez más con estudios enfocados en la historia regional, que proponen entender cómo se desarrollaron los procesos y hechos en las diferentes partes del país. De esta manera, la historiografía se cuestiona la visión homogénea del pasado.

UNA RELACIÓN QUE SE DISTANCIA

En el siglo XIX, la historia académica y la escolar se desarrollaron muy cercanas y ambas se enfocaban en los grandes relatos nacionales. De acuerdo con Heyed (2012), la producción histórica contaba con el apoyo de los Estados porque la consideraban esencial para la construcción de la identidad. La historia positivista enfatizaba las acciones de los hombres que habían edificado la nación y transmitía modelos de patriotas o ciudadanos destacados dignos de ser imitados (Valle, 2017).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, los historiadores empezaron a tomar distancia de esta historia tradicional. Se exploraron nuevas metodologías con aportes de la sociología, la economía y la antropología, y plantearon nuevas aproximaciones al pasado. Nuevos temas y nuevos protagonistas se convierten en el centro de la investigación de la historia académica y demuestran que el pasado no era ese relato homogéneo que se centraba en las élites y que el conflicto había tenido un papel crucial en el proceso histórico. Estas nuevas tendencias tuvieron serias dificultades para llegar a la escuela, porque cuestionaban los grandes relatos nacionales y se percibían como peligrosas para la formación de los futuros ciudadanos.

Más bien, las nuevas investigaciones demostraban que el pasado no era homogéneo, que no era propiedad solo de las élites políticas y que el conflicto y la crisis habían sido protagonistas claves. Todo ello contravenía las historias nacionales que se enseñaban en la escuela.

¿Era posible en la escuela cuestionar esta historia homogénea y sin conflictos? Al parecer, los gobiernos optaron por mantener la historia oficial enmarcada en un relato enfocado en hechos nacionales y personajes destacados. Así, entre la historia escolar y la producción historiográfica aparece una barrera.

CIUDADANÍA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Desde sus inicios, la enseñanza de la historia ha estado asociada a la formación del ciudadano. Inicialmente, transmitía modelos que debían replicarse y a los que ya hemos hecho referencia. Actualmente, continúa relacionada con la formación ciudadana. Alba Fernández, García Pérez y Santisteban refiriéndose al aprendizaje de las ciencias sociales consideran que:

Aprender ciencias sociales debe significar aprender a saber y a saber hacer, a convivir y a saber ser personas responsables y comprometidas socialmente; es decir, aprender historia, geografía o ciencias sociales nos debe servir para comprender, formar el pensamiento crítico y divergente y ser capaces de participar en nuestro entorno y promover cambios sociales. Debe ser un aprendizaje y, por tanto, una enseñanza que promueva el camino que va desde la reflexión a la acción, desde la valoración de las situaciones a la toma de decisiones y la comprensión de las consecuencias. (2012, pp. 13-14).

Esta propuesta coincide con diversos especialistas en didáctica de la historia, como Pagés (2007), Audigier (2003), Lautier (2003) y Ross (2014), entre otros. Para ellos, la historia nos debería preparar para ser mejores ciudadanos. El aprendizaje de la historia en la escuela debería contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, fomentar el desarrollo de la literacidad crítica para evitar ser engañados en un mundo con información abundante y no necesariamente cierta, y promover la comprensión de los problemas relevantes del presente y la capacidad de intervenir en la construcción de un mejor futuro (Pagés, 2018).

Esta comprensión de la enseñanza de la historia plantea preguntas centrales que deberían formularse en el aula: ¿Cómo sabemos lo que sabemos sobre el pasado?, ¿cómo podemos representar el conocimiento de algo que ya pasó y que no está más presente para observarlo?, ¿cómo se relaciona el presente con lo ocurrido en el pasado?, ¿por qué hay más de una versión de los hechos si todos fueron testigos de lo ocurrido? El desarrollo del pensamiento crítico nos lleva a cuestionar lo que sabemos sobre el pasado, a buscar entender las bases sobre las que se construye esta interpretación y a reconocer la distancia que existe entre el presente y el pasado, y a la vez distinguir los lazos que unen a estos dos marcos temporales y que unirán también nuestro presente con el futuro.

El nuevo currículo 2016 parece recoger esta idea de la relación entre la historia y la ciudadanía. En él se señala el perfil de egreso de la educación básica:

*El estudiante actúa en la sociedad promoviendo la democracia como forma de gobierno y como un modo de convivencia social; también, la defensa y el respeto a los derechos humanos y deberes ciudadanos. Reflexiona críticamente sobre el rol que cumple cada persona en la sociedad y aplica en su vida los conocimientos vinculados al civismo, referidos al funcionamiento de las instituciones, las leyes y los procedimientos de la vida política. **Analiza procesos históricos, económicos, ambientales y geográficos que le permiten comprender y explicar el contexto en el que vive y ejercer una ciudadanía informada.** Interactúa de manera ética, empática, asertiva y tolerante. Colabora con los otros en función de objetivos comunes, regulando sus emociones y comportamientos, siendo consciente de las consecuencias de su comportamiento en los demás y en la naturaleza.*

Asume la interculturalidad, la equidad de género y la inclusión como formas de convivencia para un enriquecimiento y aprendizaje mutuo. Se relaciona armónicamente con el ambiente, **delibera sobre los asuntos públicos, sintiéndose involucrado como ciudadano, y participa de manera informada** con libertad y autonomía para la construcción de una sociedad justa, democrática y equitativa. (Ministerio de Educación del Perú, 2016, p. 15).

Es evidente que la enseñanza de la historia que promueva esta formación no puede centrarse en una enseñanza transmisiva. No se trata de un aprendizaje enfocado en el recuerdo de datos. Tampoco implica un aprendizaje en el que el docente interpreta el pasado y exige que sus estudiantes repitan las interpretaciones que les ha proporcionado o que se encuentran en el libro de texto. La clase de historia tiene que convertirse en un espacio en el que se promuevan situaciones de aprendizaje en las que el pensamiento crítico se ejercite. Para ello, es necesario usar fuentes, contrastar evidencias, discutir el fundamento de las interpretaciones que hacemos del pasado y contextualizar debidamente los hechos. En síntesis, promover la discusión que permita que los estudiantes construyan su conocimiento del pasado y no que reproduzcan una narración de los hechos o un conjunto de interpretaciones formadas por palabras que carecen de sentido para ellos.

Esta perspectiva de la enseñanza de la historia es la que refleja el currículo nacional 2016. En relación con el área, plantea que debe desarrollarse la competencia “construye interpretaciones históricas”, mediante la cual:

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. (Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 109).

En primer lugar, la competencia lleva a los estudiantes a trabajar con fuentes, a manejar la temporalidad y la causalidad, y a construir interpretaciones históricas. ¿Se trata acaso de formar historiadores? Si bien desde algunas miradas podría dar esta impresión, no es así. Más bien, se espera que un egresado de la secundaria peruana sea capaz de analizar el proceso histórico para comprender su mundo y actuar como un ciudadano informado, que puede deliberar sobre asuntos públicos. Por ello, al aprender a usar y analizar diversas fuentes, adquiere perspectiva. Es decir, aprende a analizar la información considerando quién es el autor, cuál es el contexto en el que dicha información se produce y cuál es la intención de la fuente. Este tipo de ejercicio es parte de la literacidad crítica que debemos desarrollar los ciudadanos para analizar la información que recibimos. Este análisis de la información es fundamental en un mundo en el que, a través de las redes de información, las redes sociales y los medios se transmiten noticias falsas, deformadas y manipuladas. En el mundo de la posverdad, la lectura crítica es una de las habilidades fundamentales para la formación de ciudadanos informados.

Por otro lado, la historia ofrece a los estudiantes la oportunidad de conocer y analizar el complejo entramado social del pasado y del presente en el que se desenvuelve. Comprender las dinámicas y procesos de la sociedad no es una tarea fácil, mucho menos evaluarlos. En ese sentido, el aprendizaje de la historia permite que se analicen y discutan procesos, problemas, situaciones y hechos de diversas sociedades en el tiempo y en el espacio. Ello implica identificar las diferentes creencias, valores e ideas de un momento histórico y en un espacio determinado. Así, aprendemos a

contextualizar los hechos y a evaluarlos con una perspectiva distinta de la nuestra. Comprender la existencia de distintas perspectivas en el pasado, ayuda a entender que en el presente también hay esas diferencias.

La competencia para construir interpretaciones históricas promueve que los estudiantes se sientan parte de la historia. Les da la posibilidad de reconocer que todas las personas tenemos un rol activo en el desenvolvimiento del proceso histórico y, por lo tanto, en la elaboración del futuro. En esta propuesta, la historia promueve el análisis del entorno a través del estudio de las causas de los problemas sociales relevantes para el grupo de estudiantes. Por esa razón, planteamos que aprender historia es aprender a pensar nuestra sociedad y nuestra ciudadanía.

REFLEXIONES FINALES

Como vemos, la enseñanza de la historia en el siglo XXI implica una serie de nuevos retos, que nos obligan a repensar los contenidos y las formas como enseñamos. No se trata de abandonar los hechos históricos, porque sin ellos no hay historia. Más bien, se trata de que el aprendizaje de la historia nos permita reflexionar sobre la sociedad en la que vivimos. Implica que la historia deje de ser un relato ajeno y distante enfocado en gobernantes y hombres notables, de manera que nosotros y nuestros alumnos tomemos conciencia de que somos parte de ese proceso histórico y que somos capaces de construir un mejor futuro. Por lo tanto, no solo edificamos nuestro futuro personal, sino que delineamos el futuro de la sociedad.

Solo cuando la historia nos enseña a pensar nuestra sociedad es que podemos considerar que se convierte en una aliada para el ejercicio de la ciudadanía. Por eso, la enseñanza de la historia debe centrarse en problemas socialmente relevantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Fernández, N., García Pérez, F., y Santisteban, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. I). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Audigier, F. (2003). Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques. En *Pistes didactiques et chemins de historiens. Textes offerts à Henri Monio*. Paris: L'Harmattan.
- Barton, K. (2008). "Narrative simplifications in elementary students' historical thinking" En: Lestvik, L. y K. Barton. *Researching History Education: Theory, Method, and Context*. Pp. 181-208. New York: Routledge.
- Cajani, L. (2007). Introduction - Citizenship on the verge of the 21st century: the burden of the past, the challenge of the present. En L. Cajani, y A. Ross, *History teaching, identities, citizenship* (pp. 1-11). London: CiCe - Trentham Books.
- Degregori, C. (2003). Perú: identidad, nación y diversidad cultural. En P. Oliart, *Territorio, cultura e historia. Materiales para la renovación de la enseñanza sobre la sociedad peruana*. Lima: GTZ, Prom Perú, IEP.
- Epstein, T. (1998). Deconstructing differences in African-American and European- American adolescents' perspectives on US history. *Curriculum Inquiry*, 28 (4), 397-423

- Epstein, T. (2006). *The Effects of Family/Community and School Discourses on Children's and Adolescents' Interpretations of United States History*. *International Journal for Historical Learning, Teaching and Research*, 6 (1). Recuperado de <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal11/journalcontents.htm>.
- Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Heyed, M. (2012). Is there a future to the study of the past? *Culture & History Digital Journal*, 1(1), e001. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3989/chdj.2012.001>
- Lautier, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. En C. Baquès, A. Bruter, y N. Tutiaux-
- Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot* (pp.357-380). Paris: L'Harmattan.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo nacional 2016*. Lima: MINEDU.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. F. Avila, *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J (2018). ¿Qué formación en didáctica de las ciencias sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de los aportes de la investigación didáctica. Conferencia. 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. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de la Enseñanza de la Historia. II Jornadas Nacional. San Carlos de Bariloche: Universidad Nacional del Comahue.

Ross, W. (2014). *The Social Studies Curriculum. Purposes, problems and possibilities* (4th ed). New York: Suny Press.

Validivia, M. (2018). *Perú inició su rivalidad con Chile en esta guerra. Desarrollo de la consciencia histórica en torno a la enseñanza de la guerra del Pacífico en estudiantes de IV de secundaria de dos colegios nacionales de Lima Metropolitana* (2017) (Tesis de maestría en Historia). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

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.

UN TEMA DIFÍCIL DE ABORDAR: SENDERO LUMINOSO Y LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES EN AYACUCHO¹

AUGUSTA VALLE TAIMAN
Pontificia Universidad Católica del Perú
Universidad Autónoma de Barcelona
acvalle@pucp.edu.pe

SUSANA FRISANCHO
Pontificia Universidad Católica del Perú
sfrisan@pucp.edu.pe

¹ Artículo originalmente publicado en: Hernández Carretero, A.M., García Ruiz, C. R., de la Montaña, J.L. (Eds.) (2015), *XXVI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1023-1029). Cáceres: Universidad de Extremadura / Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (UPDCS). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=570009>

INTRODUCCIÓN

La historia reciente peruana está marcada por lo ocurrido en los 80 y 90. El recuerdo amargo de los adultos sobre el Conflicto Armado Interno¹ y Sendero Luminoso² se contraponen al aparente desconocimiento de los jóvenes sobre la época y a la militancia de otro grupo de ellos en el Movimiento por Amnistía y Derechos Fundamentales (Movadef), considerado el brazo político vigente de SL.

Estos jóvenes, que aún no cumplen los 24 años, no tuvieron siquiera visos seguros de qué ocurrió en la calle Tarata de Miraflores; en Lucanamarca, cuando fueron asesinados 69 campesinos[...] en los colegios no se imparte conocimiento sobre lo que ocurrió en aquellos años. (La República, 21 de enero, 2012).

La preocupación porque los jóvenes conozcan el tema llevó a que el Ministerio de Educación del Perú obligue a incluirlo en los textos escolares publicados a partir del 2013.

¿Qué significa para los maestros tratar el CAI? ¿Qué dificultades y retos implica?

¿Realmente es un tema “invisibilizado” en la escuela? Esta investigación aborda estos problemas, centrándose en analizar las implicancias de tratar el periodo de la violencia interna en una escuela pública emblemática en Ayacucho, Perú.

Dado que este tema se aborda en el último año de la secundaria, los participantes son los cuatro docentes que tienen a su cargo el curso de Historia, Geografía y Economía³ en dicho año. Para el recojo de la información se emplearon entrevistas cualitativas con preguntas sobre: el concepto de historia reciente, estrategias para abordarla, el desarrollo de competencias y habilidades, y la dificultad que genera tratar el CAI. La información recogida fue examinada mediante un análisis cualitativo descriptivo y relacional, orientado a identificar las concepciones más

1 Este artículo fue originalmente publicado el 2018 en la Revista de Pedagogía, 39 (104), pp. 245-263, por la Universidad Central de Venezuela. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15711

2 Sendero Luminoso de aquí en adelante SL.

3 Para evitar su identificación serán mencionados como E1, E2, E3 y E4, y las referencias se harán apelando al género masculino.

importantes de los profesores sobre la enseñanza de la historia, las que luego se relacionaron con las razones por las que los docentes consideran importante abordar la historia reciente en el aula y las dificultades que tienen (Creswell, 2008). En esta comunicación se presentan las razones por las que el tema es abordado superficialmente o incluso olvidado.

Para un estudio de este tema, la región de Ayacucho constituye un contexto de investigación importante porque allí surgió SL⁴ y fue la zona más golpeada por la violencia. Según la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) 26,259 personas murieron o desaparecieron entre 1980 y 2000 en dicha región.

4 Según Degregori (2011), desde las décadas del 60 y 70, Guzmán forjó las bases de lo que sería SL en Ayacucho, especialmente en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. Un sector fundamental para la difusión de las ideas senderistas fue educación.

LA ESCUELA Y LA HISTORIA RECIENTE

Al referirnos a historia reciente, consideramos el pasado cercano cuyas consecuencias se perciben en el presente (Amézola, G, C. Dicroce y Garriga M., 2009). Este suele estar relacionado a acontecimientos traumáticos que precisamente se convierten en problemas (Carretero y Borrelli, 2008). Además, coincide con que los protagonistas del pasado son también actores del presente (Franco y Levín, 2007). Todo ello, convierte a estos temas en un desafío, pues implican aspectos controvertidos, que a su vez constituyen problemas relevantes del presente que deberían tratarse en la clase de historia con miras al fortalecimiento de la democracia (Barton y Levstik , 2004; Pagès, 2009).

En el caso peruano, se ha planteado la memoria como la estrategia más importante para procesar los hechos relacionados al CAI (Ucelli, et al, 2013; Trinidad, 2004). Pero,

¿cómo enfrentar las diversas memorias contrapuestas que aparecen en el aula? Consideramos que cuando se desarrolla el pensamiento histórico en los estudiantes, estos temas de la historia reciente se pueden enfrentar mejor porque permite comprender la existencia de diferentes perspectivas de los hechos. Es decir, se promueve el análisis y la valoración de las memorias, de manera que se distingue la intencionalidad y la perspectiva que implican los testimonios y la interpretación del pasado.

También, es importante reconocer que si bien el currículum prescribe ciertos temas de la historia reciente, es el profesor quien toma una serie de decisiones, desde si lo desarrolla en profundidad, hasta con qué perspectiva (Barton y Levstik, 2004). Por ello, conocer qué piensan los profesores al respecto, cuáles son sus creencias, sus reparos y necesidades constituyen aspectos fundamentales para entender la dinámica de la historia reciente en la escuela.

CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La investigación nos ha permitido identificar dos finalidades fundamentales de la enseñanza de la historia para este grupo de maestros, primero el desarrollo de la identidad, especialmente la regional, segundo la historia como aleccionadora para evitar repetir los errores del pasado.

En lo que se refiere a la identidad, si bien se menciona la identidad nacional, los docentes enfatizan el vínculo directo con los antepasados ayacuchanos. Por ejemplo, se señala "... construir la identidad nacional, regional y local" [E1]; opinión que luego reafirma cuando se refiere a periodos específicos de la historia en los que resalta el papel del pueblo ayacuchano ya sea a través de la cultura Wari, en la independencia o en la Guerra del Pacífico.

Respecto a la historia aleccionadora, uno de los docentes aclara que el objetivo es: "...ver qué errores han cometido nuestros gobernantes, nuestros abuelos anteriormente y tratar de que identifiquen esos errores y podamos mejorar [...] evitar en el futuro esos errores ..." [E3] Se observa que no están familiarizados con el término historia reciente. Así, cuando se les pregunta qué entienden por historia reciente, encontramos primero cierto desconcierto: "¿Por qué reciente?, porque tal vez yo he vivido allí también [E1]. Aunque se dan cuenta a qué se refiere: "Reciente [...] relacionado con la actualidad [...] cómo influye, ¿no?, en la sociedad actual, en nuestra economía, en la política..." [E1] Tres de ellos fácilmente identifican temas de historia reciente y coinciden en catalogar la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y a Sendero Luminoso como los temas más importantes.

Por otro lado, el diseño curricular nacional vigente señala la necesidad de desarrollar competencias y habilidades relacionadas al manejo de información, a la comprensión espacio temporal y al juicio crítico. Sin embargo, los maestros, pese a conocerlas, no las trabajan y consideran que lo más importante es la transmisión de información, tal como se indicó en una publicación previa (Valle y Frisancho, 2014). Predomina la clase expositiva, que incluye la interpretación del profesor de los hechos. Se reconoce que enseñar historia implica una postura: "... siempre uno [...] que dicta la historia de acuerdo a [...] una posición, no se puede hacer una historia en blanco..." [E1].

El enfoque de la enseñanza no considera el desarrollo del pensamiento

histórico, ni se trabaja con fuentes contrapuestas, los estudiantes no analizan causas o consecuencias, solo copian las que el profesor establece (Valle y Frisancho, 2014). La enseñanza se centra en transmitir información y en el análisis de los hechos realizado por el profesor, todo lo cual el alumno debe repetir.

EL DESAFÍO DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO

Si partimos de las finalidades de la historia según este grupo de docentes –en la que destaca la historia regional y no repetir los errores del pasado–, el tema central de la historia reciente debería ser el CAI. Si bien reconocen que es un tema importante, reportan que no es un tema al que le dediquen mucho tiempo, “casi no lo tocamos” dice E3 o reconocen que lo tratan de manera superficial: “... *no se puede tocar [...] así tan profundo...*” [E4]; “... simplemente indicamos que hubo una guerra civil entre peruanos y lamentablemente hubo cantidad de muertos y no se ha solucionado los problemas de la patria [...] no hay mucho análisis...” [E3].

El gran problema que representó el CAI en Ayacucho queda casi invisibilizado. Como razones se planteó que los estudiantes son jóvenes – “...ya verán cuando estén en la universidad a mayores” [E4]–, pero se reconoce que el contexto educativo es especialmente difícil porque están en Ayacucho y ellos han vivido este conflicto:

... se vivió y nosotros que estamos acá como profesores [...] somos los sobrevivientes de esa época porque trabajamos en donde las papas quemaban. En las provincias es donde si uno no sabía si uno iba a vivir o morir; justamente nosotros somos los que estamos en eso... hemos estado allí; entonces, sería muy bueno que se toque, pero yo creo así para tocar en la currícula [...] sería un poco delicado [E1].

Los docentes son conscientes de que esos años son parte de su propia experiencia histórica, reconocen su importancia, pero no suelen transmitir a sus estudiantes sus vivencias más que en situaciones excepcionales, que dependen de la confianza adquirida con el grupo: “... sí se les cuenta a los chicos, [...] en la etapa donde yo vivía fue así [...] cómo era allí” [E1]. Los maestros tienen miedo de contar su experiencia o decir lo que piensan respecto al CAI. Temen ser juzgados por su ideología: “... como hay alumnos que pueden en casa conversar con sus familiares o sus hermanos así, ‘ah, no, la profesora es tendencia comunista’...” [E4]. Pero

el temor más frecuente e importante es a ser acusados de pro-senderistas, tal como se señala con claridad:

... es algo sensible y que todavía mucha gente no lo está comprendiendo [...] podría ser pero que siempre que ya no haiga [sic] pues apología del terrorismo, entonces sí en caso estamos con apología va un muchacho me ha dicho mi profesor esto, ya estás en aprietos. ... simplemente es por esa espada de Damocles, ¿no?, de lo que es de la ley pero de todas maneras se le habla algo, ¿no?, algo pequeño ... [E3].

Los maestros se remiten al Decreto Ley 25880 del 26 de noviembre de 1992 que establecía el delito de “Apología del terrorismo de docentes”. Esta ley respondía a la preocupación por la injerencia de SL y de los movimientos de izquierda en el sector educativo. Su aplicación por el gobierno de Fujimori trajo como consecuencia que muchos docentes fuesen considerados sospechosos de terroristas y hasta acusados y encarcelados, sin que se le probase ser militantes de SL (Trinidad, 2004).

Si bien han pasado los años, el temor se mantiene vigente, pues se cree que cualquiera podría ser un espía del gobierno o podría acusarlos de proselitismo senderista. El mismo participante lo expresa claramente, refiriéndose a que un alumno puede ser:

... hijo de un gamonal, de un militar o de repente ya está alguno de servicio inteligencia. [...] por ejemplo en los centros preuniversitarios siempre mandan. Para ver que están hablando los profesores. Para ver los que ustedes están dictando. ¿Y ustedes saben eso? [Entrevistador].

Sí, yo tenía un alumno [...] y a él lo habían mandado, y él me dice “oye, ¿tú qué haces acá?”, “no, he venido a superarme profesor quiero ser abogado”, “ah qué bien muchacho”, pasó dos tres semanas desapareció [E3].

Tratar el CAI pone a los docentes en una situación en la que temen que sus ideas sean mal interpretadas. Los coloca en una situación vulnerable en la que evitan contar su propia experiencia histórica, analizar y plantear interrogantes. Así, optan por simplificar el tema, centrándose en el recuerdo de información objetiva que no los pone en riesgo. Mientras que al tratar otros temas reconocen que “se permiten” transmitir sus propias interpretaciones del pasado, analizar y expresar con mayor libertad su ideología, al referirse al CAI se enfocan en datos objetivos,

oficiales contenidos en el texto escolar. Por ejemplo, E1 reconoce: "... yo pienso que para dictar un curso de historia hay que tener una posición [...] ideológica." Pero aclara que al referirse al CAI: "todo eso es muy preocupante, no se puede tocar así nomás [...] por eso yo le digo con sinceridad frente a esta encuesta, uno duda de esas cosas, no sabemos a dónde va ir esta información, yo le digo sinceramente..." [E1]. Como vemos, duda hasta de la misma investigación que se estaba realizando.

Por otro lado, desarrollar el CAI también puede afectar la sensibilidad de los estudiantes, pues sus familias pueden haber sufrido la violencia de esos años. Dos de los testimonios revelan el reto que implica para un maestro. El primero se refiere a un hecho reciente:

... yo había dado trabajos de exposición [...] una alumna que en realidad a sus padres había perdido en esos tiempos, [...] se pone a llorar en plena exposición [...]"

¿Y usted qué hizo cuando la alumna se puso a llorar? [Entrevistador]

Bueno, tenía que hacer mi comentario con los alumnos de que era cierto, ¿no?, porque incluso yo [...] en ese tiempo era en mi vida de universitario. Hablarles [...] de que no es para que alguien esté riendo o burlándose de que no sabía tampoco de que la alumna había tenido ese tipo de problemas [...] pero hacerle conocer al alumno de que sí hemos vivido ese tiempo y que debe respetarse esos hechos [E2].

Refiriéndose a la muerte de uno de sus estudiantes durante el CAI, otro docente señala:

... un grupo decía ese alumno [...] los senderistas lo han matado era un soplón, acusaba a la gente injustamente [...] Oigan muchachos no creo que eso haya pasado [responde] No profesor es así [...] Otros qué decían [...] ese es buen muchacho. Entonces esto ya se polarizó cuando al muchacho los senderistas lo mataron...

Era mi alumno [...] entonces él falleció [...] era su aniversario de su muerte, entonces yo dije "Muchachos vamos a llevarle flores, ese es nuestro alumnito nosotros le estimamos", "¡Cómo ese terrorista que ese es un soplón!", "Bueno muchachos acaso no cometemos errores en esta vida, podemos cometer errores", Cuando yo observaba a este muchacho era un buen muchacho era estudioso por ese motivo y a pesar que se oponían muchos yo he ido a llevarle su coronita [E3].

Como vemos, los docentes pueden verse obligados a enfrentar situaciones difíciles que deben solucionar con su mejor voluntad. Ellos no han sido capacitados para abordarlas, ni cuentan con apoyo psicológico,

Tampoco conocen estrategias para fomentar que los alumnos recojan sus propias historias familiares, discutan las diversas memorias o analicen el CAI considerando memorias disimiles.

La subjetividad que implica el tema es una dificultad que genera inseguridad y temor no solo a las reacciones del Estado, sino también al cuestionamiento de las autoridades del colegio, de los padres de familia y de los mismos alumnos. Frente a ello, los docentes lo tratan porque "... estaba dentro del programa..." [E2]; pero lo evitan. Ellos prefieren transmitir una historia objetiva amparada en una investigación que valide su relato.

En ese sentido, la versión de la CVR les da cierta seguridad, pues es asociada con el currículo: "... nos piden hablar de la Comisión de la Verdad, entonces [...] indicamos ha sido una comisión muy valiosa que ha ido investigando conociendo sobre todo ese problema y ha dado algunas soluciones..." [E3]. La CVR es la principal fuente a la que recurren, aunque no resulta claro si han leído la versión resumida del informe; más bien parecen estar más familiarizados con los videos de difusión de la CVR y con la referencia sobre esta de los textos escolares.

Al indagar sobre las estrategias para tratar el CAI, se observa que no se promueve la visita al Museo de la Memoria⁵. Más bien se señala que carecen de material suficiente: "... quisiera leer esos libros, [...] que están saliendo [...] Carlos Iván Degregori, ¿no?, cuánto me hubiera gustado leerlo pero no he tenido esa posibilidad." [E3]. Lo cierto es que las investigaciones más importantes sobre el tema no parecen estar fácilmente disponibles para los docentes.

En general, se percibe que los docentes sienten que para visibilizar el tema requieren de una versión que provenga del mundo académico cuya autoridad evite que ellos sean cuestionados o acusados de defender una postura o una interpretación del CAI. Es otro, el experto, el que analiza; los maestros solo transmiten la información y la interpretación.

5 Este museo ubicado en la ciudad de Ayacucho se diseñó por iniciativa de la Asociación Nacional de Familiares Secuestrados, Detenidos y Desaparecidos del Perú (ANFASEP). Fue inaugurado en el año 2005 con la intención de recoger la violencia de los años 80 y 90.

CONCLUSIONES

Si bien los docentes reconocen la importancia de estudiar el CAI, el tema suele ser reducido a un conjunto de datos objetivos carentes de análisis. Las interpretaciones y explicaciones sobre lo ocurrido se evitan. Ello no responde solo a una concepción positivista de la enseñanza de la historia, sino al temor de ser interpretados como defensores de la subversión. Por lo mismo, evitan contar su propia experiencia de vida de aquellos años. Se teme tanto a la reacción de padres de familia y de las autoridades educativas, como a las represalias del Estado.

Los docentes carecen de estrategias pedagógicas para enfrentar la existencia de las diversas memorias que sus estudiantes podrían traer a la clase. Pese a no tener claro cómo abordar el tema, creen que sus alumnos necesitan conocer esta etapa de la historia ayacuchana. Como maestros reclaman algún texto reconocido por la comunidad intelectual que se convierta en su referencia para las explicaciones que den.

En síntesis, si el Estado peruano está interesado en visibilizar el tema y que los estudiantes sepan los hechos ocurrido en los 80 y 90, es importante primero reconocer las dificultades que implica para los docentes tratar el tema, darles las facilidades para contar con materiales diversos y capacitarlos en las estrategias necesarias para permitir el diálogo y la interpretación de las distintas memorias que se encuentran en un aula. Sin duda, fortalecer el desarrollo del pensamiento histórico de estudiantes, maestros en formación y en ejercicio sería una opción fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amézola, G, C. Dicroce y Garriga M. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío & Asociados*, 13, 104-131.
- Barton, K. y L. Levstik. (2004). *Teaching History for the common good*. Nueva York, Routledge.
- Carretero, Mario y Marcelo Borrelli (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?. *Cultura y Educación*, 20 (2), 201-215.
- Creswell, J. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research*. Columbia: Pearson.
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación. (2004). *Hatun Willakuy*. Lima: CVR. Degregori, C. (2011). *El surgimiento de SL. Ayacucho 1969-1979*. (3era ed.) Lima: IEP.
- Franco, M. y F. Levín (2007). La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas. *Novedades Educativas*, 202, 1-5.
- La República. (21 de enero de 2012). Jóvenes desconocen totalmente sobre qué fue Sendero Luminoso. Diario La República. Consultado el 20 de abril de 2013, en <http://www.larepublica.pe/23-04-2013/jovenes-desconocen-totalmente-sobre-que-fue-sendero-luminoso>.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En: *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (pp. 140-154). Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia.

- Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En: E. Jelin y F. Lorenz, (eds.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp.11-39). Madrid: Siglo XXI.
- Uccelli, F., J.C, Agüero, M. Pease, T. Portugal y P. Del Pino. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: IEP.
- Valle, A. y S. Frisancho. (2014). ¿Desarrollar competencias o recordar información? El caso de un grupo de maestros en una escuela pública ayacuchana. *En Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia* (pp. 305-318). Guadalajara: REDDIEH, Universidad de Guadalajara.



DESAFÍOS DEL USO DE FUENTES PARA EL DESARROLLO PENSAMIENTO HISTÓRICO¹

AUGUSTA VALLE TAIMAN
Pontificia Universidad Católica del Perú

¹ Este artículo fue originalmente publicado el 2018 en la Revista de Pedagogía, 39 (104), pp. 245-263, por la Universidad Central de Venezuela. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15711

DESAFÍOS DEL USO DE FUENTES PARA EL DESARROLLO PENSAMIENTO HISTÓRICO

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.

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– (Danzon 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.

I. 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

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 Llançavil, 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.

2. 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).

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.

3. 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 Frisancho (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.

3.1. 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.

3.2. 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.

3.3. 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.

3.4. 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 Montanares y Llançavil (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 miente 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).

3.5. 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.

3.6. 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).

4. 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...”*¹

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.”*²

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.

1 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>

2 Carta de Simón Bolívar dirigida al General Flores (Barranquilla, Colombia 3 de noviembre de 1830). Bolívar, 2016 [1830], 318.

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). *Ensinando história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV.
- 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 professores 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 [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: *Memorias 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.

ISBN: 978-612-47328-8-1



9 786124 732881



PUCP

CENTRO DE
**INVESTIGACIONES Y
SERVICIOS EDUCATIVOS**