



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Trabajar con fuentes escritas para el desarrollo del
pensamiento histórico

Working with written sources for the development
of historical thinking

Autor

David Palacios Mayoral

Director

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2018-2019

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. ¿CÓMO ENSEÑAR HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO CON FUENTES ESCRITAS?	5
2.1. Contextualización	5
2.1.1. La importancia de ubicar las fuentes en el tiempo y el espacio: problemas y soluciones	5
2.1.2. De la teoría a la praxis: Cómo contextualizar una fuente documental con alumnos de secundaria.....	6
2.2. Aprovisionamiento (<i>sourcing</i>) y corroboración: La detección de sesgos y la obtención de conclusiones	8
2.2.1. La subjetividad y la detección de sesgos en la “investigación histórica” como estrategia didáctica: problemas y soluciones.....	8
2.2.2. De la teoría a la praxis: Desarrollo de una visión multiperspectiva y obtención de conclusiones en la realidad del aula	10
3. ¿PARA QUÉ ENSEÑAR CON FUENTES ESCRITAS?	13
3.1. La motivación de la investigación histórica	13
3.2. Transmitir información sobre el pasado	15
3.3. Proporcionar una visión de los pensamientos y experiencias de personas en el pasado: empatía histórica	15
3.4. Desarrollo de una actitud crítica: Aportar pruebas del pasado	18
4. CONCLUSIÓN	20
5. REFERENCIAS BIBLIOGÁFICAS.....	22

1. INTRODUCCIÓN

Tal y como afirma Prats (2000): “los alumnos consideran la asignatura de historia y la propia historia, como una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada” (pp.72-73). Y lo cierto es que en parte no les falta razón, si se tiene en cuenta que la realidad en la mayor parte de las clases de historia no es otra que el lastre de la orientación tradicional del currículo (Prats y Valls, 2009). Ésta limita el conocimiento histórico a una acumulación de contenidos de carácter enciclopédico que dejan poco espacio al razonamiento y al pensamiento crítico de nuestros alumnos (Barton, 2005; Tribò, 2005; Niuwenhuyse, 2016; Miranda, 2016), dando lugar a producciones basadas en la reiteración. Origina también un aprendizaje memorístico que además de ser de corta duración (Pàges, 2004; Prats y Santacana, 2011), aporta escaso valor a los alumnos —como diría Rafael Valls (2004): “para quedar bien en el juego del *Trivial*” (p. 331)— e impide elementos esenciales para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje como la motivación o el aprendizaje significativo. (Alonso Tapia, 2005; Moreira, 1997; Barca-Lozano; Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012; Barton, 2005, 2012). Además, esta situación basada en el uso exclusivo¹ del libro de texto y la clase magistral, lejos de proporcionar a nuestros alumnos una imagen del pasado en constante construcción, se relaciona más con una visión “acabada” de la historia que dista mucho de la científicidad propia del trabajo del historiador (Krug, 1970; Loewen, 1996; Kobrin, 1997; McAleavy, 1998; Pàges, 2004; Tribò, 2005; Prats y Santacana, 2011; Gómez, Ortúño y Molina, 2014; Waring y Robinson, 2010).

El conocimiento histórico, por tanto, va mucho más allá de la enumeración de acontecimientos, fechas y personajes (Pàges, 2004). La historia como ciencia social debe ser capaz de dotar al alumno de conocimientos y habilidades que permitan al alumno aproximarse² al oficio del historiador a través de una serie de herramientas: las fuentes (Tribò, 2005). De cualquier modo, según apunta Barton (2005), a pesar de que el uso de las fuentes primarias como estrategia didáctica está cada vez más de moda, ésta no ha terminado de cumplir sus expectativas dando lugar a algunos problemas de entendimiento. Es por esta razón por la que se hacen necesarias reflexiones que determinen cómo llevar a cabo estas actuaciones en la realidad de las aulas (p. 745).

Basándose en una investigación propia realizada el año 1997, el artículo del profesor Barton (2005) trata de exponer y dar solución a siete mitos o creencias comunes sobre la enseñanza de la historia a través de fuentes, ya que son muchos docentes los que hacen un mal uso de éstas, dando lugar a problemas de aprendizaje por parte de sus alumnos que se relacionan con una errónea percepción de nuestra disciplina y de la propia labor del historiador (p.745). Tal y como afirma el autor, por parte de los alumnos estos mitos giran en torno a las “noción de confiabilidad” de las fuentes primarias frente a las secundarias, cuando —como veremos— la clave reside en la combinación de ambas para la aproximación a la realidad pasada, haciendo uso de las fuentes secundarias como

¹ Como veremos, una de las claves para un buen aprovechamiento de las fuentes documentales que lleven a nuestros alumnos a pensar históricamente es la contextualización que a menudo ha de realizarse con fuentes secundarias. Es por esta razón por la que, al igual que no podemos hacer un uso exclusivo de la clase magistral o el libro de texto, tampoco podemos prescindir de ellos al completo (Barton, 2005).

² Con relación al mito de Barton que habla de que la mera presencia de fuentes documentales en el aula sumerge a los alumnos en un proceso de investigación histórica y les convierte automáticamente en historiadores (Barton, 2005).

principal herramienta para la contextualización de las fuentes primarias; la interpretación de las fuentes primarias como argumentos del pasado, es decir, la identificación de las fuentes primarias únicamente³ como testimonios; y finalmente en torno la creencia de que la labor del historiador se basa exclusivamente en la identificación de “sesgos” o diferentes puntos de vista en las fuentes. Respecto a las falsas creencias propias de los docentes, Barton (2005) se refiere a una errónea percepción que considera que la mera presencia de fuentes en el aula supone introducir a los alumnos en un proceso de investigación histórica; que a mayor volumen de fuentes primarias, mayor comprensión; que el estudio a través de fuentes por sí solo (*Vid. Nota 1*) es divertido, cuando en realidad no tiene por qué serlo; y finalmente la propia clasificación de fuentes como primarias y secundarias en función de su origen en lugar de catalogarlas atendiendo al motivo de la investigación.

De cualquier modo, a lo largo del presente trabajo académico se irán poniendo de manifiesto tales ideas, tratando de depurar la realidad de la ficción —si es que la hay— o mejor dicho, extraer la practicidad de dicha metodología frente al “sonido teórico” (Barton, 2005, p.745) en aquellos mitos donde sea necesario, con el objeto de determinar cuáles son los verdaderos beneficios que la enseñanza de historia a través de fuentes puede aportar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestros alumnos. En este sentido, una vez depurados los mitos, y nuevamente siguiendo lo estipulado por Barton, trataremos de delimitar de forma explícita y concisa tales contribuciones, haciendo hincapié en cuatro puntos que giran en torno a la motivación de una verdadera investigación histórica; la obtención de pruebas o evidencias que sustenten el relato histórico surgido de un proceso de investigación; la transmisión de información sobre el pasado; y finalmente en torno a la empatía histórica, es decir, en proporcionar una visión de los pensamientos y experiencias de personas de otras épocas.

³ Aunque, como veremos, algunas fuentes sí pueden llegar a constituir argumentos claros y directos del pasado, otra cuestión es que se haga un correcto uso de ellas. *Vid. Nota 1*.

2. ¿CÓMO ENSEÑAR HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO CON FUENTES ESCRITAS?

A través de un estudio comparativo sobre el uso de fuentes realizado con alumnos de secundaria e historiadores profesionales, Wineburg llegó a una serie de conclusiones sobre la enseñanza de la historia con fuentes documentales. Ésta debería desarrollar el conocimiento estratégico frente al conocimiento sustancial o fáctico, integrando necesariamente el primero al segundo (Lévesque, 2009; Barton, 2012; Nieuwenhuyse, 2016). Entre los historiadores seleccionados para la investigación de Wineburg (1991) —una cuestión que abordaremos unas líneas más adelante— se encontraban un medievalista y una experta en historia japonesa, ambos doctorados y con escasos conocimientos coyunturales sobre Historia de los Estados Unidos (p. 64). Los alumnos, sin embargo, sí poseían gran cantidad de conocimientos fácticos sobre historia nacional (*Vid. Nota 16*). Estos deberían constituir el armazón contextual de la “investigación histórica”, o como —entre otros objetivos— ser resultado de la misma a través del desarrollo del pensamiento histórico y no de la memorización. Bajo este último supuesto, los conocimientos fácticos se muestran únicamente como un fin, en lugar de un *medio-fin*, lo que constituye un grave error de percepción de la historia, que la reduce a una simple enumeración de fechas, batallas y personajes (Valls, 2004; Pàges, 2004; Wineburg, 2010; Prats y Santacana, 2011). A pesar de la carencia de conocimientos sustanciales, a diferencia de los alumnos los historiadores fueron capaces de realizar una correcta interpretación de la fuente. Según la síntesis de Nieuwenhuyse (2016), Wineburg identificó tres heurísticas que fueron utilizadas por los historiadores en el proceso de investigación histórica, y que constituyen la clave en la correcta utilización de las fuentes: aprovisionamiento; contextualización y corroboración (p.21). Veamos, por tanto, cómo puede trasladarse —o, mejor dicho, adaptarse— esta metodología a la realidad de las aulas, haciendo frente a los mitos sobre la enseñanza con fuentes primarias.

2.1. Contextualización

2.1.1. La importancia de ubicar las fuentes en el tiempo y el espacio: problemas y soluciones

Tal y como apuntan autores como Barton (2005; 2012) o McAleavy⁴ (1998), algunas personas, y entre ellas sus alumnos de historia creen que las fuentes primarias, al tener una visión directa del pasado, tienen mayor autenticidad⁵, frente a las secundarias, que erróneamente consideran menos fiables al estar más dilatadas en el tiempo y a las que se le atribuyen intereses. Barton (2012) afirma además que los alumnos consideran que

⁴ En *The use of sources in school history 1910-1998: a critical perspective*, el profesor McAleavy se refiere a los problemas derivados del uso de fuentes primarias en la enseñanza de la historia, insistiendo —como Barton— en el problema de confiabilidad de las fuentes primarias frente a las secundarias, pero sin dejar de valorar su importancia, ya no solo en la elaboración del relato histórico, sino también en la enseñanza de la historia. Tras referirse a los orígenes de la enseñanza de la historia a través de fuentes primarias incidiendo en la importancia de los trabajos como los de M.W. Keatinge —ubicándolos así con anterioridad a la revolución educativa británica de los años sesenta y setenta — el profesor McAleavy expone una serie de casos prácticos cuyas conclusiones nos permiten aproximarnos a la realidad de la enseñanza de nuestra disciplina a través de fuentes primarias.

⁵ Debido a que, de forma no del todo acertada se consideran como fuentes primarias aquellas creadas en el periodo que se pretende estudiar, una cuestión que atenderemos unas líneas más adelante. (*Vid. P.9*).

la historia se ha elaborado a través de su transmisión oral de “boca en boca”⁶ (p.419). Esto se debe a que a menudo se interpretan de forma errónea como argumentos del pasado. Según este autor (2005), la base de este mito radica en que reduce la multiplicidad de fuentes a una en particular: el testimonio (pp. 746-747). Una investigación histórica, sin embargo, implica que el historiador consulte múltiples fuentes como registros; censos; protocolos notariales; testamentos; cartas o leyes, entre muchos ejemplos de fuentes documentales; y evidentemente, sin obviar la importancia de las fuentes iconográficas y objetuales, siendo fundamentales los aportes de la arqueología o la historia del arte para aprehender determinadas realidades históricas. En este sentido, la multiplicidad de perspectivas que puede aportar una fuente secundaria es, a priori, de mayor amplitud y confiabilidad⁷.

A diferencia de las percepciones de los alumnos, la mayor parte de las fuentes no fueron escritas por sus contemporáneos para dejar constancia de su existencia, de hecho, es muy probable que los autores ni tan siquiera habrían imaginado las preguntas a las que trata de responder el historiador (Barton, 2005; Lévesque: 2009). Es por esta razón por la que, a pesar de que esta metodología aproxima al alumno a la labor del historiador y desarrolla enormemente su pensamiento histórico, según Barton (2005), los alumnos nunca pueden convertirse en verdaderos historiadores inmersos en una auténtica investigación histórica, otra de las falsas creencias sobre la enseñanza de historia con fuentes. Los alumnos no deben realizar esa ardua tarea, para eso ya están las fuentes secundarias que aportan una visión sintética de las múltiples perspectivas que tenemos sobre un determinado acontecimiento del pasado, y aun cuando la fuente constituya un testimonio o un “relato directo”, tampoco puede ser utilizada por sí sola, es necesario contextualizarla (p.748). Así, por ejemplo, la descripción de unos censos que evidencien una determinada evolución demográfica sujeta —muy probablemente— a una coyuntura de desarrollo tecnológico y poblacional, permitiría a los alumnos aproximarse una determinada realidad histórica sin necesidad de atravesar toda la investigación, para la que dudosamente estarían capacitados. Los historiadores hacen lo mismo; aunque hagan uso de un mayor número de fuentes primarias como evidencia, —apunta Barton (2005)— serían incapaces de hacerlo sin conocer el marco general del pasado a partir de los estudios de otros historiadores.

2.1.2. De la teoría a la praxis: Cómo contextualizar una fuente documental con alumnos de secundaria

La importancia de la contextualización de las fuentes radica por tanto en que, para una correcta comprensión y obtención de evidencias; los estudiantes —como los historiadores— necesitan conocer muy bien el periodo. Según señalan Reisman y

⁶ Dichas conclusiones son obtenidas por un estudio realizado por Barton en 1997 con alumnos de 4º y 5º grado de la Elementary: “*I Just Kinda Know*”: *Elementary Students’ Ideas about Historical evidence* (2012). A través de las entrevistas realizadas a sus alumnos, el autor aporta una serie de respuestas que evidencian tales afirmaciones. Un ejemplo es la de Jenny, que al preguntarle por el origen de las fuentes históricas afirmaba que “tal vez un indio que vive ahora se lo ha pasado de su tatarabuelo (...)", o la de Curtis, que añadió que se transmitían “a través de generaciones” o la respuesta de Dwayne, que anotó que “les dijo antes de morir, y luego siguen dejándolo pasar” (p. 412). Los alumnos entienden la historia por tanto como memoria, el traspaso a través de generaciones.

⁷ Dado que, como veremos (p. 8), las fuentes secundarias también pueden mostrar intereses partidistas.

Wineburg (2008) a través de los dispuesto por Anderson (2005), no es posible alcanzar un pensamiento histórico contextualizado sin conocimientos previos, pero ¿cómo podemos desarrollar esos conocimientos? Existen al menos tres tipos de actividades que llevadas a cabo correctamente pueden desarrollar enormemente el pensamiento contextualizado de los alumnos, y por tanto de su pensamiento histórico: proporcionar conocimiento de fondo; hacer preguntas orientadoras; y modelar explícitamente el pensamiento conceptualizado⁸.

- Proporcionar conocimiento de fondo a través de conocimientos previos

En primer lugar, es necesario identificar la naturaleza de la fuente, para inmediatamente situar el documento en el tiempo y en el espacio (Reichman y Wineburg, 2008; Wineburg, 2010), siendo de gran apoyo la elaboración de mapas o ejes cronológicos. A continuación, es preciso reunir los principales temas, eventos y personajes del periodo. La información de fondo permite a los alumnos crear imágenes mentales del pasado⁹. En función del nivel de los alumnos y de su rango de edad, se proporcionará más información durante la explicación o reflexión pedagógica previa del docente (Tribò, 2005), aunque debe tratarse de reconstruir el conocimiento histórico de forma conjunta; mediante el diálogo a través de la realización de preguntas guía (Reichman y Wineburg, 2008).

- Preguntas guía

Así como los profesores quieren que los estudiantes aporten el contexto histórico a su lectura de un documento, también quieren que generen contexto a partir del texto (Reichman y Wineburg, 2008). “¿qué tipo de fuente es?” o “¿Cómo se creó?” Nos conducen a otras preguntas que nos permitan avanzar en el proceso de contextualización como “¿cuándo y dónde ocurrió?”. De hecho, la Historia es, en definitiva, la aproximación a la realidad pasada en un momento y lugar determinado, por lo que el trabajo del documento; de comprender sus dimensiones para entender el documento en sí mismo y en su contexto —para que podamos ampliar el nuestro conocimiento del pasado, o por los menos avanzar en el proceso de aprovisionamiento en la obtención de evidencias— hace entrever ya el carácter retroalimentativo de nuestra disciplina.

- Modelado del pensamiento conceptualizado

La tercera herramienta para el pensamiento contextualizado propuesta por Reisman y Wineburg (2008) la constituye el aprendizaje cognitivo, o pensamiento conceptualizado, más comúnmente, modelado del pensamiento en voz alta. Dicha técnica fue desarrollada por Collins; Brown; Newman y Holum entre 1989 y 1991. En ella se

⁸ Según Lévesque (2009), el carácter relacional de las técnicas del historiador, y evidentemente de su aplicación cómo estrategia de enseñanza, se realiza de forma integral, lo que dificulta su secuenciación para aprender a pensar históricamente (p. 164). En este sentido esta metodología es aplicable no solo a la contextualización, sino también a las labores de detección de sesgos en un proceso de investigación integral. La propia contextualización adquiere la categoría de método como paso previo y necesario para el *sourcing* y la corroboración de los datos a partir de este. Sin embargo, como se ha expresado, la contextualización adquiere una categoría heurística al mismo nivel dentro del proceso de investigación histórica, puesto que en muchas ocasiones el *sourcing* es la propia contextualización. La categoría que adquiera la contextualización, por tanto, dependerá enormemente cada fuente en particular, pero también del rango de edad de los alumnos.

⁹ Una cuestión que, como veremos (p.16), se encuentra estrechamente relacionada con la empatía histórica.

propone que, a través de una lectura detallada, el alumnado vaya explicitando los pensamientos y ocurrencias que le suscita el documento, para posteriormente utilizarlos para la obtención de evidencias como herramienta para la construcción de la narrativa histórica (p. 204). De cualquier modo, dedicaremos la atención que requiere en el próximo apartado, teniendo en cuenta el gran aporte de este sistema en las labores de aprovisionamiento y corroboración de los resultados (Wineburg, 1991; Reisman y Wineburg 2008).

En definitiva, la contextualización en el proceso de investigación histórica constituye una actividad en la que evalúan las fuentes dentro de su sociedad histórica Reichman y Wineburg, (2008) concluyen que se trata de que los profesores, en un proceso dinámico con los alumnos, creen un retrato de un periodo determinado, de que aprecien las circunstancias particulares, las cosmovisiones relacionadas con las instituciones, la política o la sociedad, que caracterizan y dan forma a una época (p.202).

2.2. Aprovisionamiento (*sourcing*) y corroboración: La detección de sesgos y la obtención de conclusiones

2.2.1. La subjetividad y la detección de sesgos en la “investigación histórica” como estrategia didáctica: problemas y soluciones

Como expresábamos unas líneas atrás, los alumnos de Barton creían que el relato histórico se había configurado a partir de la transmisión oral, y daban mayor confiabilidad a las fuentes primarias. Los alumnos de Wineburg, sin embargo, perciben las fuentes secundarias con mayor fiabilidad (Wineburg, 1991; Barton 2012). Una de las actividades que se realizaron en la ya citada investigación de Wineburg (1991), era la catalogación de ocho documentos sobre la batalla de *Lexington Green*. Alumnos e historiadores se enfrentaban a la pregunta de *¿Quién disparó el primer tiro?* Derek, un alumno de 14 años con excelentes habilidades de lectura y un profundo conocimiento sustancial de los hechos,¹⁰ determinó que una lectura de un libro de texto era el fragmento más fiable, cuando se apreciaba un claro componente patriótico. Para los historiadores fue evidente porque lo relatado en el fragmento contradecía las fuentes primarias. Para los alumnos, sin embargo, el libro de texto —afirmó Derek— “solo informaba de los hechos”. Otro alumno, decía que el libro de texto era “información directa” y neutra de lo que realmente sucedió en *Lexington Green*. Es decir, los alumnos piensan en la historia desde una perspectiva positivista, una visión acabada, obviando los debates y la multiplicidad de perspectivas respecto a un determinado evento histórico (p.68). Los alumnos de secundaria, por tanto, no conocen la existencia de sesgos, sino que entienden la historia como si fuera algo objetivo, a diferencia de los alumnos de primaria de Barton (2005), que, dada errónea percepción de las fuentes primarias, los sesgos que puedan presentar

¹⁰ Los alumnos seleccionados para la investigación de Wineburg (1991) no eran un grupo cualquiera. Se eligieron alumnos con resultados académicos distinguidos que se encontraban por encima de la media nacional, con excelentes resultados además en el examen de historia de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (pp. 66-67).

las fuentes son interpretados como un problema de transmisión, algo así como si se tratase del “juego del teléfono¹¹” (p.746).

Mencionábamos al iniciar este capítulo que las fuentes secundarias son muy importantes para la contextualización al constituir estudios que integran gran cantidad de fuentes y puntos de vista. Siguiendo lo estipulado por Barton (2005;2012), señalábamos también que es por esta razón por la que a priori podrían resultar más confiables, sin embargo, no siempre tiene por qué ser así, ya que a menudo estas mismas pueden mostrar intereses y por tanto ser igualmente cuestionadas, por lo que de igual modo deberían ser contextualizadas (*Vid. Nota 8*). Esta idea nos pone en relación con otro de los mitos de la enseñanza de historia con fuentes: la catalogación de las fuentes como primarias o secundarias, que guarda además una estrecha relación con el mito de las nociones de confiabilidad. Según Barton (2005), se enseña a los estudiantes que determinadas fuentes como fotografías, diarios o testamentos son primarias porque fueron producidas por los participantes directos de los acontecimientos (p.750). Siguiendo esta misma catalogación que toma como referencia el origen de la fuente, las obras surgidas de las investigaciones de los historiadores se consideraran como fuentes secundarias y los libros de texto como obras terciarias. Estas últimas en principio se presentan como aquellas que tratan de albergar el consenso general sobre las conclusiones obtenidas en las investigaciones de los historiadores. El problema de esta catalogación surge respecto a las percepciones de los alumnos sobre la historia (Tribò, 2005; Lévesque, 2009).

Los libros de texto parecen dar una visión acabada de la historia y la prueba de ello son las ya citadas percepciones de los alumnos de Wineburg (1991). La historia, sin embargo, si por algo se caracteriza es que lejos de proporcionar una única visión de un determinado suceso, es que existen multiplicidad de perspectivas, por lo que, si queremos hacer brotar en los alumnos habilidades de pensamiento histórico a través del uso de fuentes, lo primero que hay que hacer es que entiendan que el pasado se encuentra en construcción (Prats, 2000; Tribò, 2005). En este sentido, una de las primeras cuestiones que se deben trabajar es hacer ver a los estudiantes que la narrativa histórica ni viene directamente de los relatos de los contemporáneos, ni tampoco que se trata de un saber objetivo que ha culminado en un relativamente breve resumen del manual.

Cuestionar cualquier fuente —sea cual sea— y entenderla en su contexto, conduce al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. La catalogación de las fuentes hacia una mirada crítica propia del pensar históricamente hace necesario catalogar las fuentes con cautela, teniendo en cuenta si se está realizando según su origen, o en función del objeto de estudio. En este sentido, un ejemplo muy elocuente al respecto es el de la

¹¹ Es cierto que el propio Barton (2012), dice que en un principio sus alumnos no comprenden la existencia de sesgos en las fuentes. Cuando en su investigación preguntó a sus alumnos por primera vez que qué harían si estuvieran tratando de encontrar información sobre el pasado y obtuvieran diferentes respuestas interpretaron mal la pregunta, de modo que una alumna pensó que simplemente podrían estar hablando de personas diferentes. Tras una breve explicación, afirma que al preguntarles en una segunda ocasión identificaron que algunas fuentes son más fiables que otras, lo que Barton interpreta como un paso hacia el pensamiento histórico. Algunas repuestas aportadas son “porque mi hermana no lo recordaría tanto como mi padre o mi madre hacía” en un intento de introducir a los alumnos en cuestiones de indagación del pasado a través de la investigación cotidiana. Tras ello, trató de que detectaran la subjetividad de diferentes documentos sobre la Batalla de Lexington Green imitando el modelo de Wineburg, es decir relacionaron con la actividad anterior el trabajo del historiador. A pesar de que los alumnos detectaron los diferentes puntos de vista, en el momento de la corroboración de los datos obtenidos la mayoría de los alumnos, se inventaron las respuestas y obviaron las conclusiones obtenidas de los documentos que consideraron como pura ficción (pp. 410-415).

historiografía. Si seleccionamos por ejemplo un libro de texto en época del franquismo que habla de historia medieval, ésta sería una fuente terciaria si lo catalogamos en función del origen, sin embargo, si lo catalogamos en función de la investigación a realizar —como debe ser— sería una fuente primaria que nos ayudaría a aprehender la visión ultranacionalista de la historia por los “historiadores” del régimen. Otro ejemplo que puede ser muy esclarecedor al respecto es el de Barton (2005). El autor habla de que un documental sobre la Segunda Guerra Mundial, por ejemplo, constituye un conjunto de fuentes “primarias” como fotografías etc., sin embargo, la voz del narrador se consideraría una fuente secundaria y la propia selección de fuentes que aparecen también tiene un componente subjetivo que engaña a esta falsa distinción. Más ilustrativo si cabe respecto al problema de la catalogación de fuentes es quizás el ejemplo de los paquetes de fuentes adaptados a los alumnos. ¿Cómo los catalogamos? Tal y como afirma el autor (2005), trabajar con paquetes de fuentes puede resultar muy útil, sin embargo, afirma que poseen el enorme componente subjetivo de la selección, por lo que definitivamente el autor concluye que lo más sensato es abandonar esa distinción entre fuentes primarias y secundarias, incidiendo sobre todo en el ya citado mito de que el uso de paquetes de fuentes implica una verdadera investigación histórica (pp. 748-749). Los alumnos por tanto, pueden realizar labores de aprovisionamiento de evidencias a través de la “investigación guiada”, con mayor o menos libertad para seleccionarlas dependiendo de la actividad, pero siempre dentro de una selección del profesorado, sobre todo dependiendo del rango de edad.

Para concluir este apartado, resulta muy recurrente referirse a la metáfora de Wineburg (2010) en la que se refiere a los historiadores “como detectives”. (p.2). En este sentido, y adecuándose a sus respectivos niveles, alumnos e historiadores deben preguntarse sobre los orígenes de las fuentes más allá de lo explícitamente representado, identificar las múltiples lecturas o subtextos que puedan presentar. Para un correcto aprovechamiento de las fuentes debe tenerse en cuenta el autor de cada una, y preguntarse por qué y para quién se escribe, así como determinar a qué tipo de documento nos enfrentamos. En definitiva, en palabras de Tribò (2005), “resulta de gran utilidad enseñar a investigar, no como tarea innovadora, sino para que los alumnos entiendan la precariedad y la provisionalidad del conocimiento histórico” (p.16). Pero, para que un alumno o alumna pueda aprender a identificar sesgos, como requisito para aprender a pensar históricamente es necesario en primer lugar que tomen conciencia de su existencia (Wineburg,1991). Veamos por tanto cómo pueden desarrollarse estas habilidades en la realidad de las aulas.

2.2.2. De la teoría a la praxis: Desarrollo de una visión multiperspectiva y obtención de conclusiones en la realidad del aula

Las estrategias para el desarrollo de una visión multiperspectiva no distan mucho de las propuestas por Reisman y Wineburg (2008) para la contextualización (*Vid. Nota 8*). En este sentido la elaboración de preguntas guiadas permite al docente extraer información del texto a través de la contextualización. A través de ellas podemos preguntar a nuestros alumnos “¿quién lo escribió?”, “¿con qué finalidad?” “¿A quién se dirige?”, por ejemplo. Además, también es necesario obtener una lectura más amplia que aporte conocimientos que no se encuentren representados en el texto. Tal y como afirma Wineburg (1991) a través de lo dispuesto por D. Harlan, existen dos tipos de textos: los textos de lectura; que tratan de transmitir un mensaje sencillo y los textos de escritura. Estos últimos —apunta— son especialmente complicados ya que presentan subtextos que

pueden dividirse en una doble visión: el texto como artefacto retórico y el texto como artefacto humano. En el primero, los historiadores tratan de reconstruir las ideas y los propósitos del autor. Por el contrario, los textos como artefacto humano albergan información sobre creencias o visiones del mundo que van mucho más allá, e implica una lectura “que va de las palabras que usan los autores, a los tipos de persona que son los autores” En cualquier caso, en ambas lecturas, el texto literal es solo la carcasa del texto comprendido por los historiadores, que se presentan como “actos de habla” (p. 67).

La interpretación de fuentes, por tanto, requiere una forma de leer específica. Cuando se trata de un texto escrito, el lector debe leer de forma activa, como si estuviera escribiendo el texto con el autor, construyendo cada significado. La técnica más eficaz para llevar a cabo este tipo de lectura es la utilizada por Wineburg (2010) en su proyecto de investigación: el modelado del pensamiento conceptualizado a través de la lectura en voz alta. Se trata de que los alumnos deliberen consigo mismos a través de una lectura detallada del documento, considerando cuidadosamente lo que dice y el lenguaje que utiliza (p.2). Tal y como expresa este autor a través de lo estipulado por W. Gibson, existe un lector real y un lector simulado. El lector real constituye los significados de la lectura, mientras que el lector simulado “se deja engañar” por los elementos retóricos del texto. Cuando el componente subjetivo no es muy notorio o la fuente es muy fácil de probar, ambos lectores se encuentran en una postura muy cercana, incluso en una única, sin embargo, en textos con un alto componente subjetivo la distancia entre ambos lectores puede elevarse considerablemente (p. 71). Esta técnica fue utilizada por Reisman y Wineburg (2008) en su modelo de actividades de investigación alojado en su página web. Para un mayor aprovechamiento de la técnica del pensamiento en voz alta o aprendizaje cognitivo, Reisman y Wineburg (2008) grabaron a historiadores profesionales leyendo detenidamente las fuentes, para que los alumnos pudieran reproducirlo y dedicar toda su atención a los pensamientos en voz alta, al diálogo entre ambos lectores, invitándoles además a plasmarlos por escrito (pp. 204-205).

Finalmente, con el objeto de corroborar las conclusiones obtenidas del aprendizaje cognitivo, debemos atender a las diferentes perspectivas, a los puntos de acuerdo y desacuerdo, e iniciar la elaboración de una narrativa reflexiva a partir de ellos, y del cotejo de las conclusiones obtenidas a través del pensamiento conceptualizado de otras fuentes. En este sentido resulta muy elocuente mencionar la actividad llevada a cabo en el proyecto de investigación de Waring y Robinson (2010), que haciendo uso de la técnica del “paseo mental”, invitaron a sus alumnos a recordar lo que habían hecho durante las últimas 24 horas. Cuando los alumnos relataron lo que habían hecho, los autores les dijeron que tenían que probarlo. Entonces los alumnos comenzaron a hablar de todo tipo de pruebas como testigos, recibos de papel, videos de vigilancia e incluso basura. Esto sirvió a Robinson y Waring (2010) como punto de partida para explicar a los alumnos que ese tipo de elementos cuentan historias, y constituyen precisamente lo que el historiador encuentra para reconstruir el pasado. Cuando al final de la actividad volvieron a preguntar a los alumnos qué es un historiador, las respuestas ya no fueron “una figura histórica real” o “alguien que sabe de historia” (p.23), sino que se refirieron al historiador como personas “que buscan e investigan pruebas para desarrollar hechos e historias sobre el pasado”. Esas pruebas son las evidencias obtenidas en el manejo de fuentes, que los alumnos de Waring y Robinson (2010) definen como “cosas usadas para probar que algo existe y que nos dan detalles o proporcionan evidencias sobre el pasado” (p.25).

En definitiva, se trata de enseñar a los estudiantes a pensar históricamente, de mostrarles en primer lugar la existencia de la subjetividad, dándoles la oportunidad de analizar múltiples perspectivas, a través del uso de varias fuentes cuando se realiza una investigación y guiarlos en el aprendizaje hacia la elaboración del relato histórico, que es en definitiva la base del pensamiento histórico.

3. ¿PARA QUÉ ENSEÑAR CON FUENTES ESCRITAS?

3.1. La motivación de la investigación histórica

Sin lugar a duda, según Barton (2005) uno de los mayores aportes de la enseñanza con fuentes históricas para los alumnos es la motivación. La motivación de una “investigación auto-motivada” que se base en la corroboración, en la obtención de evidencias que den respuesta a las preguntas o validen las hipótesis iniciales (p.751), pero también una motivación relacionada con la orientación y percepción social de nuestra disciplina. En este sentido, la didáctica de la historia —y, por tanto, una de sus razones de ser: cómo diseñar estrategias para enseñar a pensar históricamente— debe en parte sus avances a las investigaciones del campo de la psicopedagogía¹² (Tribò, 2005; Lévesque, 2009). A finales del siglo XIX, principios del XX, surgió en Estados Unidos la denominada Escuela Nueva frente al conductismo que, con una enseñanza basada en la clase magistral y en la imitación como “estrategia educativa” (Wineburg, 2010), había dominado el panorama didáctico hasta el momento. Gran cantidad de investigaciones surgieron en contraposición a la enseñanza tradicional, siendo destacables las de Bruner, Piaget, Dewey, Montessori o Freinet, entre muchos otros. Los autores y autoras de la Escuela Nueva proponían una participación del alumnado a través del *aprendizaje por descubrimiento* frente a una concepción del alumno como sujeto pasivo (Tribò, 2005). En principio, haciendo un correcto uso de las metodologías activas como el aprendizaje por descubrimiento puede demostrarse como la implicación incrementa la motivación del alumnado frente a la recepción como sujeto pasivo (Brown y Abell, 2007; Barton, 2012; Nieuwenhuyse, 2016), siendo esta imprescindible para la calidad y durabilidad del aprendizaje (Alonso Tapia, 2005; Barca-Lozano. 2012). Además, la idea de *aprendizaje significativo*¹³, es decir, la importancia para el alumno de los conocimientos adquiridos también guarda una estrecha relación con la motivación. Según Barton (2012), esta idea puede aplicarse al estudio de la historia local, ya que una relación más directa con el entorno del alumno se traduce en motivación (p.411).

La influencia de la psicopedagogía pronto se hizo notar, extendiéndose a otras disciplinas (Lévesque, 2009). En el caso de la historia, se apostó por la enseñanza a través de fuentes documentales, surgiendo los ya citados mitos y problemas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la falsa creencia de que “si un poco es bueno, mucho debe ser mejor” (Barton, 2005, p. 749) respecto al uso de fuentes documentales condujo a las editoriales a impregnar los libros de texto con documentos e imágenes de los que rara vez se hace un correcto uso; como si se tratase de meras ilustraciones que difícilmente pueden hacer brotar habilidades de pensamiento histórico (Nieuwenhuyse, 2016, p.26). Además,

¹² Aunque, como se ha expresado, McAleavy (1998) se refiere a la obra de Ketinge, que ya en 1910 propuso el uso de fuentes documentales como estrategia didáctica con alumnos universitarios, sin embargo, tal y como expresa el autor, su alcance fue muy limitado (*Vid. Nota 4*), siendo las ideas de Bruner o Piaget las que revolucionaron el panorama didáctico.

¹³ Las teorías constructivistas surgidas a partir de la década de los años setenta del siglo XX, introdujeron en el ámbito educativo la *idea de aprendizaje significativo*, que, como se ha señalado posee una relación directa con la motivación. Autores como Piaget, Bruner, Vygotsky, Ausubel, Rogers o Maslow, con diferentes matices (Moreira,1997), incidieron en la importancia de lo aprendido, de la significación de los conocimientos previos; del propio entorno; de los intereses del alumno; y en última instancia en la utilidad misma de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje como formación para la vida.

las clases que se desarrollan con el libro de texto y la clase magistral como eje vertebrador de la enseñanza dan lugar a producciones basadas en la reiteración. Tal y como apunta Loewen (1996), la síntesis de los manuales presenta narraciones tan escuetas que terminan constituyendo una mera recopilación de datos y descripciones tan simplistas que no permiten a nuestros alumnos comprender la realidad pasada. Esta situación da lugar a que los alumnos se vean obligados a memorizar y reproducir sistemáticamente los contenidos en las pruebas de evaluación global, lo que evidentemente no puede resultar motivador con sus respectivas consecuencias en los procesos de aprendizaje, evidenciando la escasa utilidad de este sistema, que, a diferencia de un correcto uso de las fuentes documentales como estrategia didáctica, no permite a nuestros alumnos aprender a pensar históricamente (*Vid. Nota. 16*).

De igual modo, en relación con la motivación que pueden proporcionar las metodologías activas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, y en concreto sobre la “investigación histórica” como estrategia didáctica, resulta elocuente mencionar una vez más lo manifestado por Wineburg (2010). En *Thinking like a Historian: Teaching Historical Thinking Using Primary sources* el autor comienza con una entrevista a Kevin, un alumno de 16 años cuya opinión viene a representar —según apunta— la opinión de tantos “Kevins” que encontró a lo largo de su carrera. En dicha entrevista preguntó a su alumno que qué necesitaba para aprender historia, a lo que Kevin respondió “una buena memoria”. “¿Solo eso?”, respondió el profesor. “Solo memoriza los hechos y todo eso, conócelos fríamente, y cuando tengas el examen, devuélveselo todo al profesor” a lo que Wineburg alegó “¿y qué hay del pensamiento?, ¿tiene algo eso que ver con la historia?”. “No, todo es muy sencillo, las cosas pasaron hace mucho tiempo. La gente lo escribió, otros lo copiaron y lo pusieron en su libro (...)”¹⁴ respondió Kevin. De esta idea, Wineburg concluye que, bajo la percepción arcaica de la historia, difícilmente se puede alcanzar el pensamiento histórico, preguntándose si el uso de fuentes en el aula, el estudio de la historia “como detectives” no sería una imagen mucho más tentadora para un estudiante aburrido como Kevin. En efecto lo haría, afirma, señalando la importancia de no solo incluir esta metodología en la realidad de las aulas, sino de hacerlo correctamente (p.2). La crítica a los restos de la orientación tradicional del currículo frente a la “investigación histórica” como estrategia didáctica es una cuestión en la que, desde diferentes enfoques también inciden otros autores como Krug (1998); Pàges, (2004); Tribò (2005), Lévesque (2009); Prats y Santacana. (2011) o Waring y Robinson (2010) entre muchos otros.

Finalmente es necesario hacer referencia una vez más a uno de los mitos de Barton que habla de que el uso de fuentes no necesariamente tiene que ser divertido o motivador. Señalábamos la ardua tarea de recolectar y obtener evidencias de determinadas fuentes como censos demográficos, testamentos o protocolos notariales. En este sentido es necesario establecer una división de los tipos de fuentes; aquellas que pueden resultar motivadoras por sí mismas, y otras para las que es preciso combinarlo con otras metodologías, como por ejemplo el “role playing”¹⁵, que guarda una estrecha relación

¹⁴ Existe un gran paralelismo con relación a los alumnos de Barton (2012), que a medida que iba desarrollándose la actividad, sus reflexiones se volvían más interesantes. En este sentido, tras referirse a la ya citada percepción de la transmisión de la realidad pasada “de boca en boca” (p.419), el autor también alega que los estudiantes mencionaron que la gente podía aprender del pasado a través de libros. Cuando se les preguntó que por qué la gente escribía libros, los alumnos dijeron que habían sido escritos por la gente que sabía lo que pasó, describiéndolos como simples recopilaciones de la transmisión oral (p.413).

¹⁵ Una cuestión sobre la que lamentablemente no es posible incidir aquí.

con otro de los beneficios de la enseñanza a través de fuentes documentales: la empatía histórica. Según apunta Lévesque (2009) — trabajar el aprendizaje sensorial a partir de diferentes métodos de entrega de la información resulta muy positivo para el alumnado. En este sentido, resulta de gran utilidad alternar el uso de diferentes fuentes incluyendo materiales audiovisuales; textos escritos; imágenes y objetos. Con todo, el autor incide en la idea de que, en la enseñanza a través de fuentes documentales, aun cuando resulten motivadoras por sí mismas, estas no deben adoptar un papel secundario que tenga como objeto la motivación, sino de reconstruir el pasado de forma más precisa, tomando como referencia una mayor aproximación a la realidad histórica (p.163-164).

3.2. Transmitir información sobre el pasado

Como se ha señalado, autores como Barton (2005;2012) o Levésque (2009) advirtieron del problema de que las fuentes primarias no siempre podemos considerarlas como argumentos del pasado. Señalábamos también que se trata de una visión simplista de las fuentes que a menudo las identifica únicamente como testimonios, cuando en realidad una investigación histórica implica una gama más amplia de fuentes. Sin embargo, según apunta Barton (2005), en determinadas ocasiones, las fuentes originales pueden ser la forma más eficaz de transmitir información. Aunque en un primer momento —tras depurar el mito— el autor se refiere a las fuentes iconográficas u objetuales como elementos visuales que pueden ahorrar al docente largas descripciones, y de las que además sería complicado extraer evidencias, menciona que algunas fuentes documentales sí que pueden considerarse como transmisión, en parte “directa” del pasado. En algunos casos —afirma— el propio documento original puede resultar mucho más elocuente y reflexivo que las obras “secundarias” haciendo referencia a documentos públicos como manifiestos, leyes o declaraciones que pueden resultar “tan inspiradores” que estudiarlos a través de otros autores “los devaluaría” (p.752). Un ejemplo de ello aportado por el autor es el discurso de Martin Luther King o la Declaración de Independencia de los E.E.U.U. al que podrían añadirse muchos otros ejemplos como las Capitulaciones por la entrega de Granda o el Edicto de Expulsión de los Moriscos en el medievo ibérico, por citar alguno.

Todos estos documentos son muy explícitos, pero poco pueden hacer los alumnos con ellos si desconocen la realidad de la sociedad afroamericana en el momento de la pronunciación del discurso, y difícilmente sabrían interpretar el texto de las capitulaciones sin poseer al menos un leve bosquejo de ocho siglos de relaciones cristiano-musulmanas. En este sentido, ya se señaló la importancia de contextualizar todas las fuentes.

3.3. Proporcionar una visión de los pensamientos y experiencias de personas en el pasado: empatía histórica

Según Barton (2005), la empatía histórica constituye mucho más que un logro en el aprendizaje del alumnado, además de ser uno de los usos más gratos respecto al uso de fuentes documentales, debido a la profundidad con la que permite a alumnos e historiadores aproximarse a la realidad pasada (pp. 752-753). Se trata de conocer las

creencias o sentimientos de una persona o un colectivo en el pasado —ya sea el pensamiento de una sociedad, o de un grupo social más reducido con perspectivas diferenciadas— que los llevaron a actuar de una determinada manera. En otras palabras, se trata de que el alumnado adopte la visión de los pensamientos y experiencias de otras épocas, sin embargo, no debe confundirse empatía con simpatía, dado que adentrarse en una determinada perspectiva histórica no necesariamente implica la aceptación de dicha visión, sino el entendimiento de la misma a partir de su propio contexto (Wineburg, 1991; Lévesque, 2009).

Pero para ser capaces de desarrollar la empatía histórica, apunta Wineburg (1991) es importante sumergirse en el lenguaje del periodo, de renunciar a condición propia y despojarse del presente, algo que para C. Becker (1959) no es posible, dado que estamos marcados por los prejuicios e ideas de nuestro propio presente, de los que además es difícil —cuando no imposible— despojarse a la hora de interpretar una fuente (Citado en Wineburg, 1991, p. 75). La reconstrucción del pasado en este sentido se encuentra sometida a una revisión continua que debe alertar de las perspectivas de los historiadores de cada época. Dichas argumentaciones son apoyadas por Lévesque (2009), que a través del estudio realizado por Collingwood (1956), se refiere a tres conceptos clave que nos ayudan a entender qué es la empatía histórica y la problemática derivada de la misma, para atender así desde una perspectiva más amplia por qué el uso de fuentes documentales en la realidad de las aulas fomenta el desarrollo de la empatía histórica y qué utilidades tiene para el alumnado. Estos conceptos son *imaginación histórica*; *contextualización histórica* y *juicio moral*, que, como veremos, presentan además algunas controversias historiográficas (Citado en Lévesque, 2009, p. 142).

En primer lugar, ya se ha expresado la importancia de la *contextualización histórica* como medio para el correcto entendimiento del momento y el lugar de la fuente en particular, pero también como objeto de investigación histórica en sí misma; de la comprensión “íntegra” de una realidad pasada, de sus instituciones y formas de vida, pero también de sus visiones del mundo. Para poder aproximarnos a visiones y comportamientos de agentes pasados, una visión amplia del periodo constituye un elemento fundamental (Lévesque, 2009).

Con relación a la *imaginación histórica*, según Collingwood (1956), debido a que los historiadores no están en contacto directo con las personas que estudian, es imposible saber con total certeza lo que creían o pensaban, por lo que necesariamente el proceso de reconstrucción histórica implica un componente imaginativo (Citado en Lévesque, 2009, p.148). Esta cuestión fue criticada por algunos filósofos e historiadores que acusaron a Collingwood de someter la historia a una metodología intuitiva. Una revisión más cercana de la obra de Collingwood —apunta Lévesque (2009)— pone de manifiesto que, a pesar de algunos errores, no quiso decir que la reconstrucción del pasado se realizara de forma intuitiva (p.144). De hecho, su metodología se centra precisamente en la obtención de evidencias a través del uso de fuentes que permitan esa recreación o toma de perspectiva. Comparando los trabajos de un novelista y un historiador, Cowingwood (1956) señala que el primero simplemente debe construir una imagen coherente. El historiador, sin embargo, tiene una doble tarea, construir una imagen coherente del pasado, y a diferencia del novelista no es libre en su creación, debe recrear las visiones, acontecimientos o hechos históricos de forma verídica, localizándola en el tiempo y en el espacio. De esta forma, su labor está sujeta a las restricciones de lo que dicten las evidencias halladas en las fuentes (Citado en Lévesque, 2009, p.144). Poniendo como ejemplo al César, Lévesque (2009) se refiere a una fuente en la que de forma consecutiva el emperador dio

una orden desde Roma y otra desde la Galia. Evidentemente el emperador no podía estar en dos sitios al mismo tiempo. Es de imaginar, que quizás el César ocupaba posiciones intermedias y a esa imaginación es a la que se refiere Collingwood; la “imaginación histórica” cuyo uso considera legítimo frente a la “imaginación pura” que es simplemente ficción, entre otras cosas porque no existe la posibilidad de la corroboración a partir de evidencias (pp.147-149).

Finalmente, ¿Implica el desarrollo de la empatía histórica la realización de un *juicio moral*? La respuesta en principio parece sencilla. Si tenemos en cuenta que, como expresábamos unas líneas atrás la empatía histórica no implica la aceptación de las visiones o actuaciones de un determinado grupo o persona, sino la adopción de su perspectiva, la respuesta es no. Sin embargo, la pregunta es mucho más complicada que todo eso y concluir de esta forma constituiría una grave falta de entendimiento. A través de la lectura de algunos testimonios de judíos afectados en los campos de concentración nazis en los que se refleja el horror sufrido, podemos tomar conciencia de la dureza de la situación de esa realidad pasada. ¿No sería legítimo en este sentido condenar el nazismo? Se pregunta Levésque (2009) Lo cierto es que no hay ninguna duda, apunta. Sin embargo, dicho ejercicio constituye un juicio moral (pp. 152, 153 y 158). Historiadores como Oakeshott (1933) y Butterfield (2004) se muestran escépticos ante esta visión, alegando la precariedad de lo moralmente aceptable por las diferentes sociedades en diversos contextos históricos, ya que no existe un patrón establecido en el que puedan basarse los historiadores (Citado en Lévesque, 2009, p. 158). En este sentido, el autor propone como referente para la elaboración de juicios morales en la reconstrucción histórica aquellos aspectos que cuestionen los Derechos Humanos. La réplica a esta idea que el propio autor añade a su discurso viene dada desde la antropología, de forma que un antropólogo de ningún modo puede establecer un juicio moral de determinados ritos, que desde nuestra perspectiva podrían considerarse que atentan contra los Derechos Humanos (Lévesque, 2009).

Con todo, Levésque (2009) incide en la idea de que, a pesar de la existencia de múltiples contextos en los diferentes tiempos históricos, existen algunas dimensiones que para los historiadores son “potencialmente transhistóricas” (p.159). A través de lo dispuesto por Hume (2005), afirma que existen algunos comportamientos en la naturaleza humana como la ambición, la avaricia, la amistad, la generosidad o el amor propio, constituyen el principio de múltiples comportamientos a lo largo de la historia (Citado en Lévesque, 2009, p. 159). En cualquier caso, como vemos estas ideas se encuentran sujetas a intensos debates, de modo que Lévesque (2009) concluye señalando la importancia de obtener evidencias a través del uso de fuentes para la realización de un juicio moral. Éstas deben además ubicarse cerca del evento en cuestión, y ofrecer detalles de cómo los actores históricos se sintieron, pensaron o tomaron decisiones. En el ejemplo sobre el Holocausto de Lévesque (2009), disponemos de gran cantidad de fuentes que evidencian tal visión. Por el contrario, juzgar la educación espartana —por ejemplo— constituiría un error de percepción marcado por el presentismo, dado que no existe ninguna evidencia que nos permita realizar tal juicio. La empatía histórica en esta situación consistiría en atender a la visión de una sociedad belicosa que ha de prepararse para la guerra. Otra cuestión sería que hipotéticamente se encontrara, por ejemplo, un diario en el que un aprendiz aportara una visión positiva o negativa al respecto. En definitiva, según este autor, en el caso de realizar juicios morales cuando ejercitemos la empatía histórica, debemos ser muy cautelosos y basarnos siempre en las evidencias obtenidas en las fuentes del periodo teniendo en cuenta el contexto de la época. Se trata de realizar un “juicio prudencial”

legítimo porque implica el conocimiento de los códigos de conducta de las personas del pasado por parte del historiador (p.156).

Pero si esta situación es problemática para el quehacer de los historiadores, ni que decir tiene para la enseñanza de la historia con alumnos de secundaria. Una vez más siguiendo lo dispuesto por Barton (2005) se aprecian algunas cuestiones relacionadas con su aplicación, de modo que no sería sensato pensar que el cualquier tipo de fuentes documentales desarrolla inmediatamente la empatía histórica del alumnado (pp. 752-753). Documentos como cartas; diarios o testimonios bien contextualizados, además de —como se expresó unas líneas atrás— transmitir información “directa” del pasado, permiten a los estudiantes el desarrollo de la empatía histórica, ya que aportan una visión más completa y detallada de la realidad pasada. Además, según señala Lévesque (2009), existe un problema con el desarrollo de la empatía histórica en los estudiantes, que se debe a la imposibilidad de desarrollar cualquier tipo de *imaginación histórica* cuando los docentes centran la atención en la adquisición de conocimientos objetivos. Afirma, además, que los estudiantes de Reino Unido, E.E. U.U. y Canadá en general consideran a las personas del pasado como ignorantes. Con todo, también menciona que Shelmit, en el marco del Proyecto de Historia del Consejo Escolar, pudo demostrar que, a pesar de sus deficiencias, los alumnos pueden desarrollar estas capacidades si se trabaja de forma progresiva (p.161). En este sentido resulta elocuente mencionar brevemente otra de las actividades desarrolladas en el ya citado proyecto de investigación llevado a cabo por Waring y Robinson (2010). Tras el “paseo mental”, los autores proyectaron una imagen de la Guerra Civil Americana e invitaron a los alumnos a imaginarse que se encontraban en su interior. Entre las preguntas guiadas realizadas destacó la de “¿qué idioma hablan?”. Lo que los condujo a reflexionar sobre si los individuos de la foto eran americanos o nativos (p.24). Aunque en el ejemplo de Waring y Robinson (2010) se hizo uso de una fuente iconográfica, el potencial de las fuentes escritas en este sentido es enorme. La lectura de diarios de guerra de los soldados, por ejemplo, aportaría todavía una mayor amplitud, por lo que la clave reside una vez más en la combinación de múltiples fuentes.

Para terminar, el valor del desarrollo de la empatía histórica en el alumnado tiene un alcance social. La capacidad de adoptar el punto de vista del “otro” no solo se refleja en una compresión más completa de la realidad pasada, sino que permite que los alumnos desarrollos la capacidad de ponerse en el lugar del otro. El desarrollo de una temprana visión de alteridad que invite a la reflexión de determinados problemas sociales actuales.

3.4. Desarrollo de una actitud crítica: Aportar pruebas del pasado

Finalmente, una cuestión de gran valor para el alumnado y que puede desarrollarse a través del uso de fuentes, es el desarrollo de una actitud crítica. Como se ha expresado, la existencia de multiplicidad de perspectivas, lecturas y subtextos hacen necesario preguntarse por qué y para quién se escribe, en qué contexto y sobre todo con qué finalidad. Según apunta Nieuwenhuyse (2016), desde la implantación del Currículo Nacional en 1991, Gran Bretaña es el país más desarrollado en la aplicación de estas metodologías de aprendizaje (p. 27). Según este autor, a partir de una investigación comparativa entre Francia y Reino Unido concluye que los libros de texto británicos hacen un correcto uso de las fuentes, de forma que aportan múltiples visiones de una determinada realidad pasada, dando lugar a una historia que se muestra explícitamente

como una interpretación o reconstrucción, y que en mayor o menor grado presenta un componente subjetivo. La inclusión de preguntas como por ejemplo “¿quién tuvo la culpa?” —con referencia a la Guerra Fría— permiten a los alumnos británicos iniciar reflexiones encaminadas al desarrollo de estas habilidades¹⁶. Según Waring y Robinson (2010), a través de este tipo de actividades los alumnos llegan a la conclusión de que es necesario consultar múltiples fuentes y evaluarlas antes de poder confiar en ellas (p.26).

Pero la mayor utilidad que puede atribuirse al desarrollo de una actitud crítica en el alumnado es sin duda su valor social: la contribución al desarrollo de una docta ciudadanía democrática. En un mundo globalizado y en plena revolución tecnológica, se han multiplicado considerablemente las fuentes de información (Tribó, 2005). Con ello, las noticias fraudulentas o *fake news*, que poseen una enorme capacidad para influir en la opinión afectando considerablemente a las decisiones políticas de los ciudadanos. En este sentido, según apunta Lévesque (2009), esta situación hace de internet un lugar peligroso para aquellos que no poseen las herramientas para un análisis crítico de las fuentes (pp.122-123). Es por esta razón por la que, aprender que las cosas son subjetivas y con ello las fuentes de información, es un gran aporte de nuestra disciplina y su método para el desarrollo de habilidades en el alumnado a nivel social y cívico.

¹⁶ La realidad curricular en Francia, sin embargo, dista mucho del país británico. Según apunta (2016) a través de lo dispuesto por Tutiaux-Guillon (2011), la mayor parte de profesores hacen uso de una metodología tradicional que se caracteriza por “un’cours magistral dialogué”(Citado en Nieuwenhuyse, p. 29). En este sentido el papel del profesor es predominante en el aula, dejando poco espacio al racionamiento histórico que no permite el desarrollo del conocimiento estratégico, en este caso de un escepticismo ante la “fragilidad” del conocimiento histórico frente a su concepción como saber “absoluto” e “inalterable”. Tal y como denuncian Pàges (2004); Tribò (2005) o Prats y Santacana (2011) entre otros, esta situación es también apreciable en España, y es una realidad que, aunque en menor medida, también se da en Canadá (Lévesque, 2009) y en EE.UU. (Krug; Waring y Robinson, 2010; Wineburg, 2008). Esta situación se debe en parte al uso “patriótico de la historia”, ya que existe un interés por aglutinar los diferentes elementos considerados de importancia para la “historia nacional” y que se ven reflejados todavía hoy en la legislación académica, exigiendo como requisitos curriculares gran cantidad de contenidos de carácter específico. El problema es que hacer un correcto uso de las fuentes es una labor compleja y que implica dedicar gran cantidad de un tiempo que evidentemente es limitado. Esto hace prácticamente imposible tratar todos los contenidos establecidos por el texto legal a través del tratamiento de diversas fuentes que desarrollen en el alumnado una visión multiperspectiva, resignándose los docentes a facilitar el aprendizaje de todos contenidos específicos de forma sintética y memorística, sobre todo en los niveles previos a las evaluaciones finales como por ejemplo en la asignatura *Historia de España* en 2º de Bachillerato.

4. CONCLUSIÓN

En definitiva, a través de las presentes líneas se ha puesto de manifiesto como a lo largo de las últimas décadas se ha incrementado considerablemente el uso de las fuentes primarias como estrategia didáctica, con el único objeto de que el alumnado desarrolle habilidades de pensamiento histórico. A pesar de ello, éstas no han terminado de cumplir sus expectativas originando algunos problemas: errores de entendimiento de alumnos y profesores evidencian que, a pesar de su presencia, no se está haciendo un correcto uso. Se manifestó en este sentido que uno de los principales errores radica en las nociones de confiabilidad, ya sea respecto a las fuentes primarias o a las secundarias: las primarias por ser erróneamente interpretadas como argumentos del pasado; las secundarias por ser consideradas como un saber objetivo “acabado” que impide ver nuestra disciplina como lo que es, la aproximación a la realidad pasada a partir de interpretaciones. Una aproximación que se ve marcada además no solo por la subjetividad de las fuentes “primarias”, sino también de las “secundarias”. Se trata de la presencia de diferentes perspectivas marcadas a menudo por intereses partidistas, pero también visiones involuntarias propias del contexto social de la persona que escribe. Es por esta razón por la que, para un correcto aprovechamiento de las fuentes, alumnos e historiadores deben ser capaces de identificar las diferentes lecturas que puedan aparecer representadas en el texto, tener en cuenta el lugar y el momento en que fueron realizadas; identificar el autor de cada una; preguntarse por qué y para quién se escribe, y determinar a qué tipo de documento nos enfrentamos, siendo clave alternar el uso de diferentes fuentes de información, no solo escritas, sino también iconográficas u objetuales.

Para poder desarrollar estas habilidades en el alumnado, se ha incidido en adaptar la metodología propia del historiador a la realidad de las aulas. En este sentido hicimos referencia a la importancia de la contextualización que nos permita atender con amplitud aquellos aspectos que caracterizan y dan forma a una determinada época. Se habló también del aprovisionamiento y corroboración de los resultados. El aprovisionamiento en referencia a la obtención de evidencias en las fuentes puede realizarse por los alumnos, pero a menudo el aprovisionamiento que constituye la selección de fuentes debe ser realizado por el docente. Esto constituye una tarea importante a la hora de historiar, por lo que en este sentido señalábamos que es imposible que los alumnos —sobre todo en niveles académicos bajos— se conviertan en auténticos historiadores. Sin embargo, no se trata de eso, sino de que desarrollen habilidades propias del pensar históricamente como la capacidad de investigar a través del uso de evidencias; la empatía histórica o la actitud crítica. De cualquier modo, ya se advirtió de que es preciso tener en cuenta que el carácter relacional de las técnicas del historiador, y por tanto de su adaptación como estrategia de didáctica se realiza de forma integral, lo que dificulta enormemente su parcelación encaminada a explicitar como se trabaja el desarrollo del pensamiento histórico. Se señalábamos también que existen además una serie de estrategias educativas que resultan de gran utilidad: proporcionar conocimientos de fondo; realizar preguntas guiadas y desarrollar una lectura específica del documento explicitando los pensamientos que surgen al alumno con su lectura, y cuyo uso debe estar igualmente interrelacionado.

Para terminar, las reflexiones aquí contenidas ponen de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos de algunos investigadores por dar a conocer los mitos sobre la enseñanza con fuentes, muchos docentes tienen nociones de divulgación histórica, sin embargo, no se han enfrentado a la investigación, por lo que hacer uso de ella como estrategia didáctica

resulta una tarea dificultosa, haciendo preciso que la formación al profesorado atienda estos aspectos. Además, cuando los docentes de historia son conocedores de estas técnicas y poseen capacidad para llevarlas a cabo, en muchas ocasiones no se obtienen los resultados esperados dada la falta de familiaridad de los alumnos con estas técnicas. En otras ocasiones, el lastre de la orientación tradicional del currículo reflejado en la legislación académica hace que los programas educativos estén cargados de contenidos coyunturales que se deben trabajar obligatoriamente, dejando poco tiempo para la aplicación de metodologías activas como un correcto uso de las fuentes. Es por esta razón por la que, antes de reflexionar sobre cómo y para qué hacer un correcto uso de las fuentes documentales, se hacen precisas reflexiones que delimiten el devenir de nuestra disciplina en los currículos escolares, dejando a un lado la memorización e invitando a pensar históricamente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGÁFICAS

- Alonso J., (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Rivera Otero, A. (coord.) *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia, 209-242.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Riobo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28 (3), 848-859.
- Barton, K.C., (2005). Primary Sources in History: Breaking Through the Myths. *Teaching History*, 86, (10), 745-753.
- Barton, K.C., (2012). 'I Just Kinda Know': Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and research in social Education*, Northern Kentucky University, 25 (4), 407-430.
- Brown, P. L. y Abell, S. K., (2007) Examining the learningcycle. *Science & Children*, 46, 58-59.
- Gómez, C.J.; Ortúñoz, J. y Molina, S., (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia del siglo XXI. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, 6 (11), 5-27.
- Kobrin, D., (1997). Beyond the Textbook: Teaching History Using Documents and Primary Sources. *Society for History Education*, 30 (4), 504-505.
- Krug, M.M. (1970). Source: The history teacher. *Society for History education*, 3, N (3), 41-49.
- Lévesque. S. (2009). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Canadá: Toronto Búfalo London.
- Loewen, J. W., (1996), J.W., *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone.
- McAleavy, T. (1998). The use of sources in school history 1910-1998: A critical perspective. *Teaching History*, 91, 10-16.
- Miranda, I. (2016). *El uso de las fuentes y la conciencia histórica en el aula* (Tesis de Maestría). La Rioja: Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones. Recuperado de https://www.biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001362.pdf.
- Moreira, M.A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (Coords.). En *Actas del Encuentro Internacional Sobre Aprendizaje significativo*, Burgos: Universidad de Burgos, 17-45.

- Nieuwenhuyse, K.V. (2016). Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French history textbooks for upper secondary education". *International Journal for history and social sciences education*,1, (1), 19-49.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* En Gómez Hernández, J.A. y Nicolás Marín, M.E. (Coords.) Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones,155-178.
- Prats, J. (2000) Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Prats, J. y Valls, R. (2009). La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión *La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales en centros escolares de Latino América y España*; Prats, J. (Coord.). En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. *Didáctica de la Geografía y la Historia*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Secretaría General Técnica, 13-29.
- Reisman A. y Wineburg S. (2008). "Teaching the Skill of Contextualizing in History". *The Social Studies*, 99 (5), 202-207.
- Tribò, G. (2005). *Enseñar a pensar Históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: I.C.E Universidad de Barcelona.
- Valls, R. (2004). Los usos educativos de la historia: problemas, debates y propuestas. En *Usos de la Historia y políticas de la memoria*. Forcadell, C., Pasamar, G., Peiró, I., Sabio, A., Valls R., (Eds.). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 329-336.
- Waring, M. y Robinson, K.S. (2010). Developing critical and historical Thinking Skills in Middle Grades Social Studies". *Middle School Journal*, 42. (1), 21-28.
- Wineburg, S. (1991). "On the Reading of Historical Texts Notes on the Breach Between School and Academy". En, *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519.
- Wineburg, S. (2010). Thinking like an Historian". *Teaching with Primary SourcesQuarterly*. 3 (1), 2-8.

