

Uso de fuentes en el aula de historia, ¿para qué?

Fernando Fermín Godoy Vera

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Se presentan las conclusiones de un estudio de carácter interpretativo desarrollado como estudio de caso, con profesores secundarios de historia, geografía y ciencias sociales chilenos, utilizando instrumentos mixtos cuantitativos y cualitativos, como encuestas, entrevistas y observación en el aula. La investigación pretendía obtener información sobre los tipos de fuentes que utilizan los profesores en el aula, cómo las utilizan y para qué. Se observa que la accesibilidad a un determinado tipo de fuente es lo que determina o no su utilización en el aula y que cuando se utilizan su principal objetivo es validar o ampliar la información aportada por el docente, más que enseñar a realizar una gestión crítica de la información. Los docentes del estudio consideran que el análisis y la interpretación de fuentes históricas contribuyen a la formación de lectores y pensadores críticos.

Referentes teóricos

La sobreabundante oferta de información exigirá al futuro ciudadano una gestión eficiente de ella, por lo que resulta necesario concienciarlo acerca de la saturación, confusión y manipulación que se puede hacer de la misma. Desde una perspectiva crítica, la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar pueden favorecer el desarrollo de habilidades y actitudes aplicadas no solo a la propia disciplina, sino también aplicadas a los nuevos contextos de tecnología e información en los que han nacido y se desenvuelven cotidianamente los estudiantes y futuros ciudadanos.

Los educadores hemos de ser capaces de visualizar, conocer, comprender y asimilar esos contextos en que se originan y se sustentan las nuevas lecturas, y orientar nuestros esfuerzos hacia una nueva forma de alfabetización (literacidad), la mediática e informacional. Ese es el objetivo hacia el cual debiera orientarse la enseñanza de la historia escolar. Al respecto, la UNESCO ha definido la *alfabetización mediática* como aquella que permite «un entendimiento crítico e informado de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos», mientras la *alfabetización*

informativa es «la habilidad de reconocer la información cuando se la necesita y localizarla, evaluarla, usarla de una manera eficaz y comunicar la información en sus diversos formatos» (UNESCO, 2012: 183). El concepto de literacidad crítica (del inglés *critical literacy*) engloba esta capacidad de leer y escribir de manera crítica percibiendo, entre otros aspectos, las ideologías, intencionalidades, menciones o silencios, que subyacen tras los diferentes tipos de discursos. Así, para Wodak y Meyer,

la literacidad crítica pretende formar lectores que además de saber decodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del análisis crítico del discurso. (Wodak-Meyer, 2003: 87)

En términos más gráficos, para Gray's, la literacidad crítica es la que permite hacer:

distinction between reading *the lines*, reading *between the lines*' and reading *beyond the lines*. The first refers to the literal meaning of text, the second to inferred meanings, and the third to readers' critical evaluations of text. (Gray's, 1960, citado en Alderson 2000: 8)

La enseñanza de la historia escolar no puede prescindir de esta condición a la hora de considerar y analizar el discurso oral o escrito que se utiliza o surge en el aula. Por lo tanto, la enseñanza de la historia escolar debe orientarse al desarrollo de una actitud crítica hacia la información que los estudiantes reciben de fuentes diversas. Que durante su etapa escolar sean capaces de leer, comprender e interpretar críticamente fuentes históricas primarias y secundarias para reconstruir el pasado y generar pensamiento histórico (Santisteban, 2010). La necesidad de que los profesores de historia escolar reflexionen sobre su práctica y la orientación que quieren entregarle si pretenden formar y desarrollar este pensamiento en sus estudiantes se relaciona directamente con los recursos de aprendizaje y las metodologías que introducirán en el aula. Esto pone de manifiesto lo que afirma Pagès (2012):

Sólo en la medida que el profesorado sea capaz de ofertar diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho o sobre un mismo proceso logrará el desarrollo de habilidades de pensamiento y podrá facilitar el pensamiento crítico, la capacidad de formular preguntas y comprobar hipótesis, el desarrollo de la imaginación y la capacidad de leer y observar crítica y comparativamente el pasado. Sólo así el alumnado desarrollará su conciencia histórica y podrá comparar el pasado con el presente y proyectar sus conocimientos hacia el futuro. (Pág. 12)

En consecuencia, la enseñanza de la historia escolar debería orientarse a formar estudiantes con una actitud crítica hacia la lectura, la escritura y el análisis de información proveniente de una diversidad de fuentes históricas primarias y secundarias.

Esta disposición será clave para que los futuros ciudadanos, al verse expuestos a información contenida en distintos medios y formatos, puedan diferenciar hechos de opiniones y comprobar la veracidad y fiabilidad de la información recibida, consultada y producida. Asimismo, comprender que toda información se origina con una determinada intencionalidad que debe ser puesta en evidencia y que nos permite reconocer la ideología que subyace tras aquello que leemos o escribimos. Dijk (1996) argumenta que cada tipo de discurso (científico, político, educativo, filosófico, profesional, etcétera), tiene sus propias características específicas, aunque pudieran compartir ciertos elementos. Cuando en el aula escolar se utilizan las fuentes históricas para desarrollar una actitud crítica hacia la lectura, su comprensión, interpretación y producción de información (literacidad crítica), se está formando el pensamiento histórico de los estudiantes y se les ofrece una oportunidad para que asuman un compromiso de actuación que los motive a ser protagonistas de su propio futuro.

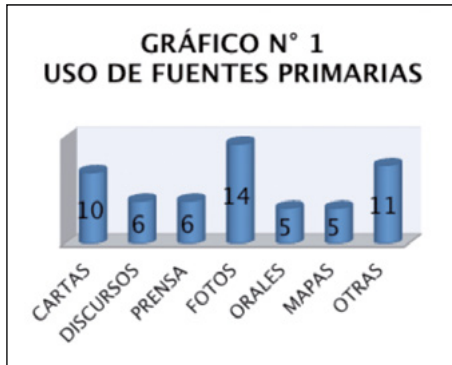
Aspectos metodológicos

Este trabajo se deriva de los datos aportados por dos investigaciones de carácter interpretativo desarrollados como estudio de caso, realizado con profesores de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales de Educación Secundaria en Chile, durante los años 2015 y 2017, en relación con la utilización de fuentes históricas en la enseñanza. Se buscaba conocer los tipos de fuentes que utilizan los profesores en el aula de historia, cómo las utilizan y, principalmente, para qué. Para obtener la información se aplicaron 25 cuestionarios a docentes que voluntariamente participaron del estudio y que imparten clases en centros de educación secundaria en Chile. Se entrevistó a 10 de ellos y se observó y participó en las clases de 4 de estos profesores a lo largo de dos meses, presenciando y grabando al menos 4 clases completas con cada uno.

El tratamiento de los datos, así como su interpretación, se corresponde con la naturaleza del estudio, así como con los tipos de instrumentos de indagación aplicados. Para organizar y analizar la información aportada por los participantes, se procedió a elaborar matrices y cuadros resúmenes que pudieran sintetizar la información aportada por el cuestionario, las entrevistas y la observación de clases, las cuales fueron transcritas en su totalidad. La información aportada se consideró repetidamente, leyéndola en múltiples oportunidades para familiarizarnos con ella, intentando encontrar elementos comunes, diferenciadores y emergentes para su posterior interpretación (Taylor y Bogdan, 1986), lo cual permitió orientar el análisis y obtener las conclusiones finales del estudio.

Conclusiones

Todos los profesores utilizan las fuentes de información histórica en sus clases, ya que las consideran fundamentales para enseñar a los estudiantes cómo se construye la historia y sus diferentes interpretaciones. Para este objetivo declaran utilizar en mayor medida fuentes primarias, no obstante en las clases se observó que predomina la utilización de fuentes secundarias en la enseñanza, especialmente las de tipo audiovisual como documentales y letras de canciones.



Pensamos que la accesibilidad a una determinada fuente es lo que determina que un docente utilice una u otra en sus prácticas, más que el objetivo mismo que se haya planteado para una clase. De esta manera, las fuentes a las que se puede acceder desde el texto del estudiante o internet serán las que tengan más probabilidad de ser utilizadas en el aula. En el aula se privilegia el uso de documentos o imágenes contenidos en el texto del estudiante, que «es más democrático», como se señaló en una entrevista, pues cada estudiante dispone de un ejemplar gratuito, o bien digitalizados, tales como reportajes, películas, entre otros que es posible encontrar y descargar en sitios de Internet.

Los profesores señalan que la información que aportan las fuentes debe ser leída, analizada e interpretada en su contexto y que no bastará con una única fuente para reconstruir hechos, procesos o los pensamientos de personas del pasado. Respecto a la confrontación y el contraste de fuentes primarias, en una de las entrevistas se indica: «No es lo mismo una carta de una mujer trabajadora que la de una mujer de la aristocracia en cierto período de la historia». Es en las fuentes periodísticas donde hay mayor consenso en cómo trabajarlas en el aula para comparar y contrastar noticias sobre un mismo hecho o personaje, identificando «tendencias», «prismas periodísticos», «líneas editoriales», «cómo se construye el discurso de la noticia», «contrastando hechos y opiniones» y así por el estilo. Este tipo de actividades podría ofrecer una oportunidad de poner al estudiante en contacto con el trabajo del historiador.

Observamos que el tratamiento de las fuentes primarias suele iniciarse con una descripción formal de las mismas, identificando su tipo, período, origen, entre otras cosas. A continuación, se analiza su contenido a través de una lectura general en voz alta realizada por los mismos estudiantes por turnos, y después deben responder a preguntas que solicitan extraer ideas principales, secundarias de la fuente considerada y establecer relaciones con lo que se ha visto en clase. Si bien los fragmentos que se trabajan en el aula contienen visiones diferentes sobre un tema, los análisis se centran en extraer información textual a partir de ellos más que en procurar formar una opinión crítica y fundamentada de la información que aportan o valorar una fuente por sobre la otra. Asimismo, el texto del estudiante contiene una amplia variedad de fuentes de información histórica y formatos que permiten realizar un análisis de la forma y el fondo de las fuentes, y que algunos profesores consideran que les ahorra tiempo y, por lo tanto, utilizan para que los estudiantes puedan recoger y organizar información. Se trata de un trabajo más bien individual, técnico, con escaso debate y retroalimentación y que suele ser calificado. A nuestro entender este sería su principal objetivo.

Con relación a las fuentes audiovisuales, indican utilizar una guía de trabajo o pauta de observación para organizar la información, para luego debatir y criticar lo observado, como se construyó el audiovisual, la información que aporta, su origen e intencionalidad y compararlo con la información recibida de otras fuentes. En las aulas predomina el trabajo con fuentes audiovisuales, como documentales y canciones, con el propósito de obtener información o apoyar un relato, más que para interpretar o construir un hecho, un proceso o el pensamiento de un personaje a partir de estas fuentes. Por lo general, la fuente se suele visionar, se escucha su contenido, para luego preguntar a los estudiantes su opinión sobre lo observado y si es posible establecer relaciones con la información que ellos ya saben o han visto anteriormente. Existe poco o ningún espacio para el debate, la confrontación de opiniones o la argumentación de ideas. No obstante, se observó que relacionar la información de las fuentes de cualquier tipo con situaciones que generan controversia en el presente y hacer preguntas de opinión facilitaba el debate y el intercambio de ideas (Toledo et al., 2015). De la misma manera, permitir a los estudiantes utilizar el móvil para clarificar un concepto o buscar información complementaria mejoró considerablemente la calidad del debate y la argumentación en todas las aulas.

En cuanto a los objetivos de los docentes, al utilizar las fuentes históricas en la enseñanza estos demuestran claridad conceptual al momento de explicar el para qué utilizarlas. La formación de lectores y pensadores críticos con habilidades, intelectuales, sociales e históricas, que les permitan desenvolverse en un mundo en permanente cambio y donde ellos sean protagonistas, como se sintetiza en el cuadro siguiente.

Habilidades que se pueden desarrollar utilizando información de fuentes históricas diversas	
Intelectuales	Investigar - reflexionar - comparar y contrastar - evaluar - comunicar - argumentar - debatir
Sociales	Formular preguntas - opinar - dialogar - generar empatía - participar en debates
Históricas	Relacionar pasado presente y futuro - interpretar y evaluar información histórica - participar en la sociedad como ciudadano activo y consciente

No obstante, observamos que estos objetivos se diluyen en la práctica. Esta se estructura en base a clases expositivas, donde prima la explicación por sobre la discusión o el debate y donde las fuentes no son el eje central de la clase. Cuando se utilizan, estas se centran en encontrar aquello que se puede «leer en las líneas», más que en lo que se puede «leer entre líneas» (extrapolación) o «leer más allá de las líneas» (intencionalidad), según el referente teórico (Gray's, 1960, en Alderson, 2000). Se hacen preguntas que buscan encontrar la idea principal, las ideas secundarias y la relación de la información que entrega en la fuente con los contenidos que se están tratando; más que intentar que los estudiantes aprendan a diferenciar hechos de opiniones, o descubrir ideologías tras las palabras o emitir juicios de valor. Los profesores están centrados en abarcar contenidos curriculares, ya que se sienten presionados por la administración y las mediciones nacionales anuales, pero reconocen que cualquier tipo de fuente puede ser trabajada bajo un prisma crítico si se seleccionan y utilizan las estrategias adecuadas. No obstante, primero será necesario realizar un ejercicio de reflexión previa respecto a los objetivos que queremos conseguir con nuestros estudiantes para luego planificar de una manera consciente y coherente un uso eficiente de ellas en las clases de historia. La planificación previa del trabajo con fuentes sería fundamental. Pensamos que hoy, como nunca antes, es necesario enseñar y ayudar a los estudiantes y futuros ciudadanos a realizar una gestión crítica de la información que reciben desde distintas fuentes.

Bibliografía

ALDERSON, J. Ch. (2000). *Assessing Reading*. Reino Unido: Cambridge University Press.

DIJK, T. van (1996). *La noticia como discurso*. Barcelona: Editorial Paidós.

PAGÈS, J. (2012). «La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva». *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales* (3), 5-14.

SANTISTEBAN, A. (2010). «La formación en competencias del pensamiento histórico». *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (14), 34-56.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina. Editorial Paidós.

TOLEDO, M. I.; MAGENDZO, A.; GUTIÉRREZ, V.; IGLESIAS, R. (2015). «Enseñanza de temas controversiales en la asignatura de Historia desde la perspectiva de los profesores». *Estudios Pedagógicos*, 41 (1), 275-292. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.

UNESCO (2012). *Alfabetización mediática e informacional*. París: Ediciones Unesco.

WODAK, R.; MEYER M. (comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003, e.o. 2001.