

Las fuentes en la formación disciplinar de los estudiantes del Primer Ciclo de las carreras de Historia. Dificultades que enfrentan los estudiantes en el trabajo con testimonios de la historia colonial americana

Sources in the disciplinary training of students of the First Cycle of History degree. Difficulties faced by students in working with testimonies of American colonial history

Vecari, Silvina

 Silvina Vecari

vecarisilvina@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Clío & Asociados. La historia enseñada

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 0328-820X

ISSN-e: 2362-3063

Periodicidad semestral

Núm. 38, e0033, 2024

revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 29 Marzo 2024

Aceptación: 25 Abril 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2024.38.e0033>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. El artículo es parte de una investigación de tesis que abordó la comprensión de la especificidad del conocimiento histórico a través de la utilización de fuentes históricas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la disciplina, con los objetivos de visibilizar las representaciones de estudiantes que obstaculizaban el abordaje de la conquista española de América, a la vez que reconocer las competencias que permitirían comprender e interpretar fuentes históricas. Describe una investigación-acción en la cátedra de Historia Americana I del Primer Ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. La elección de una propuesta de investigación-acción facilitó el abordaje de situaciones áulicas experimentadas como problemáticas y requirió de la reflexión-en-la-acción sobre aspectos concernientes a las prácticas de enseñanza universitaria, como prácticas sociales que se configuran al considerar las particularidades, las heterogeneidades y las dificultades que poseen las/os sujetos que aprenden.

Palabras clave: fuentes históricas, enseñanza, aprendizaje, representaciones, competencias

Abstract. *The article is part of a thesis research addressed the understanding of the specificity of historical knowledge through the use of historical sources in the teaching and learning processes of the discipline, with the objectives of making visible the representations of students that hindered the approach of the Spanish conquest of America, while recognizing the skills that would allow us to*

understand and interpret historical sources. Describes an action research in the chair of American History I of the First Cycle of History degrees, Faculty of Humanities and Sciences, National University of the Litoral. The choice of an action research proposal facilitated the approach to classroom situations experienced as problematic and required reflection-in-action on aspects concerning university teaching practices, such as social practices that are configured by considering the particularities, the heterogeneities and difficulties that the learning subjects have.

Keywords: *historical sources, teaching, learning, representations, competencies*

Introducción

El presente artículo recoge parte de mi tesis de Maestría en Docencia Universitaria¹ que buscó abordar cuestiones que refieren a la formación disciplinar -el trabajo con fuentes históricas- como al sujeto que aprende, en este caso específico, alumnos de la asignatura Historia Americana I del Primer Ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

El interés resultó de la misma práctica áulica docente que se venía llevando a cabo en las cátedras de Prehistoria General y Americana, Historia Americana I e Historia Americana II, a la vez que se relacionó a la creciente preocupación que surgió al observar ciertas dificultades que enfrentaban estudiantes en el primer año de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia, para comprender las características propias del conocimiento histórico, vale decir, un saber problemático, selectivo, en construcción, sujeto a revisión.

Se abordó la comprensión de la especificidad del conocimiento histórico a través de la utilización de fuentes históricas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la disciplina. Se entendió que el alumno de la carrera de Licenciatura en Historia requería iniciarse en el trabajo con fuentes, ya que su futuro campo ocupacional estaba estrechamente vinculado a las actividades de investigación, pero también se consideró importante que el estudiante del Profesorado en Historia conociera los procesos de interpretación de la información y de construcción del conocimiento, para posibilitar a sus futuros alumnos una aproximación a la investigación, a la construcción de conocimiento histórico y a la formulación de explicaciones históricas.

Para llevar a cabo este proyecto se decidió realizar una investigación-acción en la cátedra de Historia Americana I, en la cual desempeño funciones docentes y de investigación.² La elección de esta metodología respondió al interés de integrar la investigación educativa y el quehacer docente en una misma actividad. El trabajo de investigación-acción se realizó en el año lectivo 2019, durante el cursado de la asignatura.

Es necesario explicar que Historia Americana I es una asignatura de formación disciplinar y de carácter obligatorio, que se dicta en el segundo cuatrimestre del año académico, con una carga de 6 horas semanales, y que principalmente la cursan estudiantes ingresantes a las carreras mencionadas. Esta asignatura comprende el análisis de la sociedad colonial, en especial en los territorios de dominación hispano-portuguesa, durante el período que abarca desde fines del siglo XV, que se inicia con el convencionalmente denominado “descubrimiento de América”, hasta las primeras décadas del siglo XIX. De este modo, se propone tanto conocer y explicar los procesos de conquista y de conformación y crisis del sistema colonial, como abordar las distintas interpretaciones que los historiadores han ido construyendo acerca de los mismos.³

¹ Carrera de posgrado de FHuC- UNL. La tesis fue defendida en marzo de 2024. Versión completa disponible en repositorio de tesis de la misma institución, <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7553>

² La cátedra Historia Americana I se hallaba conformada en 2019 por Carina Giletta (Profesora Asociada) y Silvina Vecari (Profesora Jefe de Trabajos Prácticos Ordinaria, cargo en licencia por funciones como Profesora Adjunta Interina). En 2020 se incorporó a la cátedra Juan Francisco Reinares (Ayudante Docente).

³ Según el Programa de Historia Americana I vigente en el año académico 2019.

A su vez, la iniciativa de abordar el trabajo con fuentes históricas se vinculó a las actividades de investigación desempeñadas en diferentes Proyectos CAI+D.⁴ Se consideró que era muy significativo para las/os alumnas/os de las carreras de grado en Historia iniciarse en el manejo y el análisis de fuentes, a fin de facilitar su acercamiento a la consulta y al trabajo con documentos pertenecientes a los archivos locales como a los acervos disponibles en internet.

En esta investigación también se han considerado los supuestos teóricos-metodológicos y las estrategias didácticas planificadas para el Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, titulado “Reflexiones en torno al trabajo con fuentes en el ámbito universitario. Una mirada atenta desde la especificidad de la Historia”⁵, puesto que permitió reconocer la importancia del trabajo con testimonios para impulsar la comprensión histórica y advertir que gran parte de las investigaciones acerca del uso didáctico de fuentes históricas se centraban en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Así, con la presente investigación se buscó profundizar el abordaje de las dificultades que enfrentaban los sujetos que aprenden en las aulas universitarias, como el planteo de prácticas de enseñanza que favorecieran el trabajo con fuentes, entendiendo que docente y alumna/o participan activamente en la construcción y reformulación del conocimiento, en tanto el docente procure garantizar que aquello que enseña es socialmente relevante y merece la pena ser aprehendido, y el estudiante tome conciencia que, en última instancia, el aprender es un acto voluntario que requiere de su predisposición y esfuerzo personal.

1. El trabajo con fuentes históricas en la enseñanza de la Historia

Según la historia positivista de finales del siglo XIX y principios del XX, el término *fuentes* se restringía a los documentos de archivos, cuya lectura literal posibilitaba relatar lo que *realmente sucedió*, centrándose en los hechos político-militares. Enrique Moradiellos (1994) señaló que en el transcurso del siglo XIX, en Europa, surgieron los “archivos históricos” que, a diferencia de los archivos previos, almacenaban documentación de tiempo lejano, que ya no eran de interés para la administración estatal. Archivos que se convirtieron en el ámbito privilegiado del *quehacer* histórico. El historiador se limitaba a verificar la autenticidad y veracidad de los documentos, como a narrar los acontecimientos “tal cual fueron”. Vale decir,

... era una concepción deudora de la ilusión de que el uso fiel y contrastado de la documentación legada por el pasado permitiría eliminar, neutralizar, la subjetividad del historiador, que actuaría como una suerte de notario y ofrecería un relato histórico que fuese una reproducción conceptual, científica, del propio pasado, libre de juicios valorativos, independiente y ajena a las opiniones y creencias particulares del profesional. (Ibídem: 33)

⁴ Integrante del Proyecto CAI+D “Conflicto sociales en América Latina durante el proceso de transición a la modernidad. Abordajes en diferentes escalas de análisis/observación”, bajo la dirección de la Esp. Carina Giletta, años 2017-2019. Actualmente, miembro responsable del Proyecto CAI+D Configuraciones en construcción en América Latina: dinámicas y transiciones en los Siglos XVIII y XIX. Un análisis multiescalar de la acción social en sus diversos fundamentos y manifestaciones, bajo la dirección de la Dra. Sonia Tedeschi.

⁵ Vecari, Silvina. Trabajo Final Integrador aprobado, acreditando el Título de Especialista en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias, 7 de septiembre de 2011.

En correspondencia con esta concepción de la Historia, las clases magistrales dictadas en las universidades, en las cuales el profesor impartía las lecciones teóricas, se complementaban con las clases prácticas, instancias de adiestramiento en los métodos y técnicas del quehacer histórico. Los primeros trabajos con fuentes en el aula tendieron a otorgarle a la documentación un papel ilustrativo, vale decir, utilizada a modo de ejemplificar un acontecimiento a estudiar. En tal sentido, desde una perspectiva tradicional de la enseñanza de esta disciplina, los testimonios solían tener un significado unívoco, que el docente recurría para motivar el inicio de un tema, ilustrar algún aspecto a analizar, comprobar ciertas afirmaciones, o sintetizar una temática abordada.

Enfoque cuestionado tanto por los aportes de nuevos paradigmas historiográficos como por las innovaciones que se produjeron en el campo de la didáctica de la Historia. Sin embargo, cabe aclarar que el interés por el trabajo con fuentes en las aulas se centró en la enseñanza escolar, tanto en la educación primaria como en la secundaria. La búsqueda de producciones en torno al uso didáctico de fuentes históricas como de investigaciones educativas acerca de dicha problemática evidenció que se ha investigado en relación a esos niveles educativos de la enseñanza escolar detectando cierta área de vacancia en relación a investigaciones similares pero ancladas en el nivel terciario o superior.

Por ejemplo, a mediados del siglo XX, Graciela Meroni (1969) publicó “La Historia en mis documentos”, vale decir, una selección de fragmentos documentales para el aprendizaje de la historia Argentina en la enseñanza secundaria. Planteó que esta obra surgió para contribuir a llenar un vacío que manifestaron docentes en el transcurso del Primer Simposio sobre enseñanza de la Historia Argentina y Americana que se realizó en 1968, en Buenos Aires. Entendía que el contacto directo de los estudiantes con los documentos posibilitaría “hacer más activa y vital la enseñanza de la historia” (Ibídem: 3).

La obra reunió tres series que versaban sobre hechos y procesos históricos desde el “descubrimiento de América” hasta la década de 1930. Cada una de ellas incluyó fragmentos de textos acompañados de información sobre el contexto de producción del documento y, en algunos casos, datos biográficos del autor. Además, la autora planteó actividades para que realizaran los estudiantes, así como sugerencias de trabajo para los docentes: “1° Lectura del fragmento, más de una vez, si es necesario. 2° Ubicación del documento en el tiempo y en el espacio. 3° Examen de los personajes que actúan o son mencionados en él. 4° Análisis del trozo. 5° Conclusión sobre su contenido fundamental, ensayo de interpretación del hecho o de la época a la que pertenece, o juicio sobre su valor real como fuente para conocer” (Ibídem: 4).

En cuanto a la conquista europea, predominó, en esta obra, la selección de documentos que referían a los intereses ibéricos en América y la fundación de ciudades en el espacio rioplatense, a través de fragmentos de cartas a los reyes, crónicas de conquistadores, citas de la Recopilación de las Leyes de Indias, entre otros. Temática abordada en las dos primeras unidades, tituladas “España y Portugal frente al ‘Mar Océano’.” y “‘Entradas’ y ‘poblamientos’ en los reinos de Indias”, y en las que sólo se mencionó un fragmento de la obra de Felipe Guamán Poma de Ayala y otro del “Inca Garcilaso de la Vega” como testimonios no europeos.

Michael Riekenberg (1993), interesado por la enseñanza de la Historia en escuelas alemanas, consideró que el uso de fuentes no debía reducirse a un contenido en sí mismo, sino que debía fomentar el aprendizaje de las condiciones

de producción del saber histórico. Así planteado, podría ser entendido como “...un método pedagógico para fomentar las capacidades instrumentales de los alumnos respecto de la elaboración de conocimientos, reconocimientos y juicios históricos y para aclarar el surgimiento y la estructura de la comprensión e identidad históricas” (Riekenberg, 1993:15).

El autor diferenció el trabajo con fuentes que se realiza en el aula escolar con el que lleva a cabo un historiador. Precisó que investigadores y docentes utilizan diferentes criterios de selección, en función de los objetivos a alcanzar. Para el docente, son “...relevantes sólo aquellas que piensa poder usar adecuadamente según sus criterios, es decir considerando aspectos científicos, pedagógicos, psicológicos de aprendizaje y motivación, etc.” (Ibídem: 14). Además, en las escuelas se suele trabajar con fuentes editadas, en el marco de un contexto socio-histórico determinado, cuya presentación lingüística ha sido modernizada y con criterios de validez previamente analizados.

En cuanto al docente, planteó diferentes factores que debía tener en cuenta al seleccionar las fuentes para trabajar en clases, como en qué fase del proceso de enseñanza se las quería usar, con qué fines, el enfoque didáctico con el que planificaba la clase. Respecto a esto último, consideró que el trabajo con fuentes era muy importante para la llamada enseñanza orientada hacia problemas. Enfoque que contribuyó a que los estudiantes realizaran una búsqueda de soluciones en forma independiente, como a través de la formulación de hipótesis y la elaboración de preguntas, y una mejor comprensión de los problemas históricos. En este sentido, destacó el trabajo con proyectos para fomentar la participación estudiantil.

Riekenberg entendió que las fuentes tenían que ser controvertidas y de perspectiva múltiple. Para el trabajo en el aula propuso una perspectiva múltiple, a fin que los estudiantes pudieran reconocer los diferentes puntos de vista de los sujetos históricos examinados, y el abordaje de distintas interpretaciones historiográficas en torno a esos testimonios, así lograr que observaran “...las diferencias en la descripción y la valoración dentro de las percepciones históricas actuales y también las diferentes opiniones al interior de la ciencia histórica” (Ibídem: 15).

A través de la búsqueda y relevo bibliográfico, se observó que muchas de las investigaciones sobre la problemática elegida referían al ámbito escolar español. Por ejemplo, una forma de entender y analizar el uso de las fuentes, fue considerar el planteo que realizó Cristòfol Trepàt (1995) para la enseñanza escolar, quien expresó que “...fuentes, en sentido estricto, se pueden considerar todos los restos o testimonios dejados por las personas en el pasado, sean éstos individuales o colectivos y sean de la naturaleza que sean, en la medida que nos permitan la reconstrucción histórica” (Trepàt, 1995: 163). En particular, se centró en el uso y proceso de fuentes para obtener información de naturaleza histórica o para su verificación, en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria obligatoria española (estudiantes entre los 6 y 16 años), tras la Reforma Educativa de la Ley Orgánica General del Sistema *Educativo* (LOGSE) de 1990.⁶

Señaló que existen diferentes técnicas para obtener información histórica, siendo una de ellas la identificación de patrones o clasificación. Por un lado, diferenció la fuente primaria, “...aquel testimonio del pasado caracterizado por ser de primera mano, contemporáneo de los hechos a los que refiere...”, de la fuente secundaria, es

⁶ Este planteo formó parte de una obra dedicada a la enseñanza y aprendizaje de los procedimientos en Historia y dirigida al “*profesorado de Historia de las etapas no universitarias*”. Se mencionó que no pretendía constituir un manual de metodología didáctica de la Historia.

decir, cualquier producción historiográfica o registro informativo de contenido histórico, caracterizado por ser un testimonio de segunda mano (Trepát, 1995: 164). El uso del libro de texto o “manual de estudio” sería el que habitualmente se consulta en las aulas escolares. Por otro, propuso una clasificación de la tipología de las fuentes históricas: escritas, orales, visuales y materiales y/o arqueológicas. Clasificación que tiende a ser flexible ya que algunas fuentes pueden ser identificadas por más de un aspecto.

El autor sugirió realizar una serie de acciones que debían enseñarse y ejercitarse ya desde el ámbito escolar. Así, siguiendo un orden preestablecido, el estudiante debería aprender a identificar la naturaleza de la fuente (primaria o secundaria) y su tipología, formular preguntas y anotar sus respuestas, determinar el grado de fiabilidad de la misma, para finalizar el análisis con un breve resumen de lo averiguado. Una vez enseñada la secuencia de acciones, no necesariamente todas debían realizarse cada vez que se utilizaba una fuente, sino que cada una de las acciones podía convertirse en un recurso didáctico.

Por lo tanto, Trepát (1995) planteó que didácticamente las fuentes pueden ser utilizadas como introducción a la reflexión de un tema que se va a desarrollar, como ejercicio de aplicación o contraste del tema que se ha explicado, y como propuesta de comentario global al finalizar un período.

Respecto al trabajo con fuentes primarias, precisó algunas técnicas a modo de ejemplo de secuencia del procedimiento “uso y proceso de fuentes para obtener información histórica”, así como la

...elaboración de una autobiografía con la localización de documentos y objetos que faciliten la explicación propia y las diversas transformaciones del entorno; confección de un dossier sobre la historia de la familia a partir de documentos orales, escritos y materiales; utilización de documentos históricos primarios para informarse sobre un determinado aspecto histórico (fotografías, objetos, textos, etc.) mediante la formulación de preguntas y el registro de respuestas; recogida, clasificación y archivo de documentos históricos (orales, escritos, visuales y materiales); elaboración de un resumen a partir de preguntas realizadas a una o diversas fuentes, entre otras citadas. (Ibídem: 169)

Técnicas que propuso para utilizar en las aulas de enseñanza tanto de nivel primario como secundario, aunque teniendo en cuenta el número de acciones, la complejidad de las preguntas, la naturaleza del objetivo didáctico, entre otras consideraciones, según el ciclo escolar que se decidía trabajar.

Según el autor, un estudiante que finalizaba la secundaria obligatoria debía poder distinguir las fuentes primarias relevantes de las irrelevantes referente a lo estudiado, así como identificar contradicciones y vacíos que presentaban las mismas. Además, debía ser capaz de reconocer la intencionalidad de determinados testimonios e interpretarlos en consecuencia.

En cuanto al trabajo con fuentes secundarias, Trepát (1995) también enunció técnicas que podían construir la estrategia del procedimiento “uso y proceso de fuentes secundarias”, como la

...lectura y registro oral o escrito de imágenes o dibujos en relación a relatos orales de contenido histórico o situados en el pasado; lectura y registro escrito de la información proporcionada en los libros de texto de Historia;

establecimiento de relaciones entre textos y dibujos de Historia; consulta, lectura y registro escrito del contenido de libros de Historia, enciclopedias y otros manuales; lectura y registro a partir de la información de gráficas y estadísticas, entre otras. (Ibídem: 196)

No todas las técnicas enunciadas podían ser válidas para cualquier ciclo escolar. En relación al uso de este tipo de fuentes, el autor entendió que los estudiantes que finalizaban la Secundaria debían poder resumir aspectos de cierta complejidad, formular preguntas propias sobre el pasado y resolver algunos de los problemas que se planteaban a las fuentes, como ser capaces de realizar trabajos de indagación.

Félix González Marzo (1994), docente-investigador español, también planteó el trabajo con fuentes documentales en la enseñanza secundaria con los objetivos de lograr, desde la docencia, contribuir al afianzamiento de los fundamentos de la ciencia histórica y al abordaje de problemas de aprendizaje inherentes a la naturaleza del conocimiento histórico, y, desde la investigación, desarrollar los procedimientos básicos de indagación. Afirmó que la enseñanza de la Historia en las escuelas debía buscar reproducir un proceso semejante al seguido por los historiadores. En este sentido, propuso la utilización de documentos históricos como recursos áulicos, mediante la reproducción de textos originales. A su vez, señaló que los estudiantes debían iniciarse en la investigación histórica, que podía llevarse a cabo en el aula como en un archivo local.

Le sugirió al docente, previo inicio de las actividades, la identificación de elementos problemáticos en los documentos seleccionados, o el planteo de problemas en el caso de iniciar un proceso de investigación. Asimismo, considerar la crítica analítica realizada a las fuentes documentales elegidas como el abordaje de las variables que se correspondieran con los currículos oficiales.

González Marzo señaló que el docente debía formular una hipótesis de trabajo, teniendo en cuenta el conocimiento general de la cuestión histórica abordada y los niveles de contenidos referentes al diseño curricular, y guiar a los estudiantes en la elaboración de preguntas y el establecimiento de hechos, procesos específicos o la vinculación con otros hechos, a través del análisis de las fuentes. Entre las diferentes posibilidades de su uso didáctico, destacó que los documentos permitirían trabajar hechos significativos, conceptos clave, referencias espaciales, periodizaciones, duraciones (cambio y continuidad). Las conclusiones posibilitarían verificar o modificar la interpretación teórica aceptada, y así abordar el relativismo del conocimiento histórico.

Antonia Fernández Valencia junto a Félix González Marzo (2003) profundizaron en el uso de fuentes documentales de archivos locales en el ámbito escolar, a partir de sus experiencias docente y de investigación en las aulas universitarias del Magisterio español. Plantearon que la utilización de fuentes primarias ayuda a la enseñanza y el aprendizaje de conceptos y procedimientos implicados en la Historia y las Ciencias Sociales, por lo cual debía trabajarse con los futuros profesores.

Respecto a la enseñanza escolar, propusieron que el trabajo con documentos comenzara con una visita inicial al archivo local, para tomar contacto con los fondos documentales. El docente primeramente debería seleccionar aquellas fuentes que se ajustaran a los objetivos que se había propuesto trabajar en el aula. Expresaron que

...si el alumnado participa directamente en el trabajo de construcción de la Historia a través de la utilización de fuentes primarias, será más fácil que

identifique las diversas variables de lo social y que comprenda la multicausalidad y el relativismo del conocimiento histórico. Por otra parte, se ampliará su capacidad de pensar desde la óptica de las ciencias referentes implicadas en el proceso estudiado, y para entender a sociedades de otros tiempos u otras culturas puesto que el contacto directo con 'sus palabras y pensamientos' favorecerá procesos empáticos y, lo que también es importante, se desarrollará su autonomía intelectual y personal para tomar decisiones en las situaciones en que reconozca como miembro de un cuerpo social determinado. (Ibídem: 556)

Para llevar a cabo esta propuesta, los autores entendieron que previamente el docente debería responder

¿Qué es para nosotros la Historia, a qué nos referimos cuando hablamos de ella?... ¿Qué enseñar de la Historia y cómo hacerlo?, ¿qué papel ha de tener el alumnado y el profesorado en este proceso?... Qué funciones creemos que ha de cumplir esta disciplina en la formación del alumnado de enseñanza obligatoria... (Ibídem: 557)

También destacaron que los inventarios y las fichas de catalogación de los archivos se podían utilizar como recursos didácticos en el aula escolar. El trabajo con los mismos posibilitaría el abordaje de situaciones o problemáticas del pasado, mediante la formulación de hipótesis, la redacción de interrogantes, la vinculación de variables. De tal manera, el objetivo principal consistiría en aprovechar la riqueza documental y “vivencial” que podía ofrecer a los estudiantes el trabajar con fuentes y registros de un archivo, al acercarlos al medio en que vivían (su presente y su pasado), como interactuar con él. A su vez, consideraron que este tipo de propuesta podía contribuir a la toma de conciencia de los jóvenes en favor de la conservación del patrimonio local.

Un planteo interesante es el de Gemma Tribó Traveria (2005), quien consideró que el docente debía formarse como profesor-investigador, para enseñar a investigar como una estrategia didáctica de abordar el conocimiento histórico, así como para convertirse en un intelectual creativo.

...durante su formación inicial es positivo que los profesores de ciencias sociales practiquen investigación en su ciencia referente, ya que ésta fundamenta el modelo de profesor como intelectual creativo: si, y sólo, si sabe enseñar a sus alumnos el proceso de transformación de información en conocimiento los ayudará a conseguir la tan preciada autonomía cognitiva; sin este salto cualitativo no hay avance autónomo en la construcción de conocimiento. (Ibídem: 60)

Formación que prestaría una especial atención al modo en que se vinculan la especificidad de la Historia y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El análisis de las fuentes en sí mismo, restringido a la interpretación de las mismas, carecería de sentido si no se realizaba en el marco de los supuestos teórico-metodológicos de la disciplina. De este modo, como un historiador debía formular problemas, es decir, definir qué iba a investigar, el docente debería considerar qué querría enseñar y qué competencias cognitivas buscaría impulsar, para luego seleccionar los testimonios a trabajar. También, debería “pensar didácticamente” cómo usar las fuentes, según

los objetivos que se propondría y las características del grupo-clase, accionar que lo diferenciaría del historiador.

Tribó Travería (2005) expresó que “...cuando un profesor escoge una fuente primaria para trabajarla en el aula lo hace con criterios próximos a los del investigador, pero su decisión final es de naturaleza diferente porque está condicionada por las variables psicopedagógicas, vinculadas al proceso de enseñanza y no únicamente por la lógica disciplinar, guía de trabajo del investigador” (Ibídem: 152). La autora propuso como principales variables a tener en cuenta:

- idoneidad, la cual se encuentra en estrecha relación con su potencial motivador para incentivar el aprendizaje en los alumnos;
- selección didáctica, que también está condicionada por la función otorgada a la fuente en el proceso de enseñanza y por el modelo pedagógico adoptado;
- secuencia instructiva, es decir, que cuando el docente selecciona fuentes ha de pensar al mismo tiempo en qué fase del aprendizaje las introducirá;
- transposición didáctica y capacidad de transferencia cognitiva, porque las fuentes, según el lenguaje utilizado o su forma de presentación o soporte, necesitan una adaptación para posibilitar la comprensión de los estudiantes.

En tal sentido, planteó distinguir diferentes momentos de intervención del docente en el aula: una reflexión pedagógica previa, que contemplara las funciones que cumplirán los testimonios, el diseño de pautas de trabajo y de mecanismos correctivos y de control; el trabajo de aula propiamente dicho, destacando los beneficios cognitivos y de socialización que implicara el desarrollo de una investigación; el trabajo de integración y síntesis posterior, para comparar el resultado de lo investigado y el análisis de la bibliografía sobre el tema seleccionado.

Antoni Santisteban Fernández (2010) también abordó el uso de fuentes históricas en el ámbito escolar. Consideró que el docente debía contribuir a la formación del pensamiento histórico. En este sentido, planteó que pensar históricamente requeriría que el alumno logre pensar en el tiempo (tener conciencia de la temporalidad), que adquiriera capacidades para la representación histórica y la imaginación histórica (como la empatía), a la vez que se formara en la interpretación de las fuentes y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica.

El autor expresó que la interpretación histórica es una competencia que se basa principalmente en el análisis de fuentes. Dicha interpretación requeriría de tres tipos de procesos: la lectura y el tratamiento de fuentes, la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes y la comprensión del proceso de construcción de la historia.

Otro ejemplo de uso de fuentes en aulas españolas, fue el propuesto por José Prieto, Cosme Gómez y Pedro Miralles (2013), quienes presentaron lo que consideraron una experiencia de innovación en segundo curso de Bachillerato, que consistió en el análisis de fuentes primarias de archivos parroquiales de un pueblo castellano -la villa de Palomares del Campo en Cuenca- para conocer la estructura y características demográficas de la población en el pasado, comparar con el presente, reflexionar sobre los problemas actuales, a través del aprendizaje basado en problemas.⁷ La experiencia se llevó a cabo combinando el trabajo grupal e

⁷ Trabajo que resultó del proyecto “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales”, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y del

individual, en búsqueda de desarrollar habilidades y conocimientos relacionados con el uso de fuentes primarias, el tratamiento de la información, la estructura demográfica, las pirámides de población, etc.

Teniendo en cuenta el enfoque didáctico basado en enseñar a pensar históricamente y a reflexionar sobre cómo se reconstruye el pasado desde la perspectiva del historiador, consideraron importante el abordaje de fuentes primarias y secundarias para conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones. Además, plantearon que el trabajo con documentos de repositorios locales posibilita organizar actividades sobre la historia familiar y local, a fin de relacionar pasado y presente de los estudiantes.

Los autores sugirieron planificar una unidad didáctica entera, ya que afectaba a la dinámica del aula. El profesor debería desarrollar estrategias de indagación y actuar como un tutor de investigación, al orientar el trabajo y estimular el proceso de razonamiento del alumnado, más allá del resultado.

Señalaron que "...la introducción del método y las técnicas del historiador en la enseñanza de las ciencias sociales son elementos claves para desarrollar el pensamiento histórico. Pero para ello es necesario un cambio metodológico del docente en el aula" (Ibídem: 5). En este sentido, entendieron que debería prepararse metodológicamente a los profesores en el uso de fuentes y en los principios de investigación, para poseer experiencia y formación al ingresar a las aulas. Además, destacaron que esta metodología didáctica podría aplicarse a lo largo de toda la escolaridad, adaptándola al ciclo, curso y características del alumnado.

Otra propuesta didáctica para abordar las fuentes históricas en las aulas del Bachillerato español, fue la que publicó Isabel Sánchez Andújar (2022), la cual se basó en la elaboración de un proyecto de investigación grupal. Si bien fue diseñada para el estudio de la II Guerra Mundial, en el contexto de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º año de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales⁸, señaló que se podría adaptar tanto a otros niveles educativos como a otros períodos históricos, en búsqueda de un aprendizaje creativo y del desarrollo del pensamiento histórico.

Su propuesta surgió del interés por acercar al alumnado a los métodos y las técnicas empleadas en la disciplina histórica, ya que consideró que, en muchas aulas de secundaria y bachillerato español, la enseñanza de la Historia prestaba escasa atención a los contenidos de tipo procedimental. Frente a lo cual, planteó el desarrollo de un proyecto de investigación grupal, al que denominó "proyecto creativo", que se centraba en el análisis de fuentes históricas, a fin de profundizar algún aspecto del pasado. Y, para que no constituyera una actividad aislada, sugirió introducir a los alumnos en la dinámica de trabajo con el método de investigación histórica.

Específicamente, el docente debería diseñar una unidad didáctica orientada al desarrollo del pensamiento histórico a través del trabajo con fuentes. Propuso que, ante la complejidad de abarcar un período histórico, los contenidos de la unidad se abordaran a partir del estudio de casos. Asimismo, consideró importante tener en cuenta que las fuentes debieran ser accesibles a los alumnos, para que pudieran buscar y seleccionar en los repositorios (museos, archivos, bibliotecas), como para la realización del análisis crítico de las mismas. En procura de fomentar el aprendizaje creativo, Sánchez Andújar planteó que la investigación se plasmara en

proyecto "Familia, curso de vida y reproducción social en la España centro-meridional, 1700-1860", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

⁸ Propuesta que desarrolló en su trabajo final del Máster Universitario en Profesorado, Universidad de Granada.

una obra original de naturaleza literaria, artística y/o visual. Expresó que “...la intención del proyecto creativo es que, por un lado, se pongan en relación las ideas trabajadas en clase y las extraídas del análisis e interpretación de las fuentes históricas con otros ámbitos y manifestaciones literarias y artísticas; y, por otro lado, que el alumnado desarrolle su capacidad expresiva y comunicativa con la creación de una obra original” (Sánchez Andújar, 2022: 95).

En el transcurso de dicha unidad, el profesor sería guía y orientador del trabajo. La dinámica en el desarrollo de las clases estaría marcada por estrategias interactivas. El docente procuraría prestar atención a la participación del alumnado en clase y al funcionamiento de los grupos, con la finalidad de garantizar la participación y atender a las necesidades particulares de los estudiantes.

El trabajo con fuentes históricas en las aulas escolares también fue abordado por docentes e investigadores latinoamericanos. Por ejemplo, Augusta Valle Taiman ha publicado artículos referentes al uso de fuentes históricas en el ámbito escolar peruano, desde la perspectiva de la enseñanza de la historia centrada en las características propias del conocimiento histórico, para estimular el pensamiento crítico en el alumnado y no llevar a cabo una enseñanza pasiva y memorística (Valle Taiman, 2011 y 2018).⁹ Siguiendo el planteo de Trepát, señaló que saber usar las fuentes constituía uno de los procedimientos fundamentales que se debería ejercitar, ya que contribuía al “saber hacer” en Historia. Propuso organizar las actividades en niveles, jerarquizados según su grado de complejidad, vale decir: clasificación, análisis, evaluación y empleo de fuentes para resolver un problema de investigación de carácter histórico. La resolución de este tipo de problemas posibilitaría llevar a cabo lo aprendido en los niveles anteriores.

A partir del trabajo en talleres con docentes y de la propia experiencia, Valle Taiman planteó una serie de problemas en torno al uso crítico de las fuentes en el aula. Por ejemplo, precisó que muchos docentes carecían de preparación y tiempo para seleccionar fuentes, ya sea que consultaran en archivos locales o en sitios de internet. O, si seleccionaban fuentes para trabajar en el aula, no tenían en cuenta la información que debía acompañarlas o el diseño de actividades que posibilitarían a los estudiantes ubicar al autor en su contexto. Y, en ciertos casos, la dificultad se presentaba en torno a la clasificación de las fuentes, vale decir, cuando los docentes la convertían en una actividad automática, sin enseñar a trabajar su naturaleza, confiabilidad y relevancia para tratar un problema histórico determinado.

En tal sentido, Valle Taiman (2018) señaló que un reclamo del profesorado era que la formación inicial no se ocupaba de desarrollar habilidades para el uso de fuentes, ni estrategias para enseñar a los estudiantes cómo usarlas. Expresó que “...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” (Valle Taiman, 2018: 254). Muchas veces esa falta de preparación llevaba a los docentes a diseñar actividades que no permitían interpretar críticamente las fuentes, o a utilizar propuestas de los textos escolares, sin complejizar su abordaje.

Frente a las dificultades mencionadas, la autora propuso algunos lineamientos para facilitar el trabajo con fuentes. Así, manifestó que una acertada selección de

⁹ En el primer artículo citado (2011) analizó en qué medida las actividades propuestas con fuentes escritas, en textos escolares para tercero y cuarto año de secundaria, aproximaron a los estudiantes a una metodología de análisis histórico. En el segundo (2018), reflexionó sobre los desafíos que enfrentaron los docentes al trabajar con fuentes en el aula para promover el desarrollo del pensamiento histórico, en el contexto de un proceso de cambio curricular en Perú.

fuentes consideraría la competencia lectora del grupo de estudiantes, para que pudieran entender el contenido y reflexionar sobre la intencionalidad de las mismas. Planteó que trabajar con fuentes primarias requeriría contextualizarlas en un momento histórico determinado, lo cual conllevaría conocer muy bien el proceso histórico.

Además, para aproximarse al análisis de su potencial, si fuera una fuente primaria resultaría importante comprender las ideas que transmitiría respecto de un hecho del pasado y las influencias que marcarían esa idea; en el caso de la fuente secundaria, sería necesario reconocer la perspectiva historiográfica en la que se encuadrara. En este sentido, señaló que "...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" (Ibídem: 259).

Por su parte, Elizabeth Montanares-Vargas y Daniel Llancavil-Llancavil (2016) presentaron una investigación que planteó la importancia del uso de fuentes históricas en la formación inicial de profesores de Historia en Chile.¹⁰ Consideraron que favorecía tanto la formación del pensamiento histórico en estudiantes universitarios como su posterior desempeño en las aulas escolares, ya que facilitaba una aproximación a la naturaleza del conocimiento histórico como al trabajo del historiador. Así, "...es fundamental integrar el uso de fuentes históricas en los procesos de formación inicial con el objeto de que los futuros profesores desarrollen ellos mismos estas habilidades y valoren la importancia del uso habitual de éstas en el trabajo que realizarán con sus estudiantes" (Ibídem: 87).

La citada investigación se llevó a cabo por medio de clases teóricas, talleres, diseño de trabajos con fuentes primarias, exposiciones, instancias de retroalimentación individual y grupal. Se mencionaron dificultades que enfrentaron los estudiantes, por ejemplo, en torno a la selección de las fuentes históricas, la planificación de la clase. Por otro lado, se planteó que el uso de fuentes posibilitó a los estudiantes juzgar los hechos en su contexto histórico, a la vez, que mejoró la comprensión acerca de cómo se construye el pasado, al reconocer aspectos como la subjetividad histórica.

En cuanto a la búsqueda de producciones realizadas por docentes e investigadores argentinos, encontramos la obra de José Svarzman, quien analizó el uso de las fuentes para la enseñanza de hechos de la vida cotidiana en la Educación General Básica, entendiendo por "lo cotidiano" a "...la vida de los hombres comunes, de los hechos de todos los días, de lo que aparentemente es intrascendente, no histórico, olvidable" (Svarzman, 2000: 24). Consideró que este tipo de enfoque constituía una vía de acceso para la reconstrucción de procesos más generales y la comprensión del período histórico estudiado, a la vez que permitía el trabajo con conceptos estructurantes del área (como espacio geográfico, tiempo histórico, actores sociales) y con sus principios explicativos (como multicausalidad, complejidad de los fenómenos, diversidad de interpretaciones).

El autor planteó que las fuentes eran importantes recursos didácticos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela. Hechos de la vida cotidiana podrían conocerse a través del análisis de diferentes testimonios, como escritos,

¹⁰ Investigación en la que participaron estudiantes del curso Didáctica de la Historia, ubicado en el cuarto semestre de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de la Universidad Católica de Temuco.

objetos, gráficos, obras de arte, entre otros, que complejizarían el análisis de la realidad social.

El docente debería planificar contenidos de tipo procedimental para trabajar con fuentes. Mencionó que "...es necesario enseñar sistemáticamente procedimientos y técnicas propias de la tarea del científico, del historiador, con la finalidad de propender a una actitud indagatoria, crítica" (Ibídem: 41). Por ejemplo, debería enseñar a los estudiantes a utilizar los testimonios por medio de actividades que incentivarán la capacidad de preguntar, de extraer datos, de comparar informaciones, de interpretar. Además, valoró necesario que se tuviera en cuenta que este tipo de trabajo despertaba en los niños diferentes opiniones, apreciaciones, sensaciones. Por lo cual, debería considerar los saberes de tipo actitudinal, en forma intencionada y sistemática.

En cuanto a la historia colonial, en un capítulo de su obra, Svarzman presentó una selección de testimonios (escritos, gráficos, visuales) referentes a la vida de los habitantes de la ciudad de Buenos Aires, en procura de demostrar que el abordaje de aspectos de la vida cotidiana podría constituir una vía de acceso para comprender la compleja sociedad colonial. Propuso trabajar esa serie de fuentes teniendo en cuenta diferentes planos de análisis, como lo económico, social, político, espacial e ideológico. Actividad que sugirió complejizar al analizar testimonios de otra ciudad colonial (ejemplificó con fuentes referentes a Potosí) y al comparar ambas caracterizaciones, y con el fin de lograr ciertas generalizaciones acerca del período estudiado. El empleo de fuentes requeriría que el docente tuviese en cuenta consideraciones metodológicas, como el trabajo con ejes problemáticos, estructuras y procesos, formulación de interrogantes, entre otras.

Otro ejemplo de producciones argentinas, fue la serie "Fuentes comentadas de Historia y Filosofía" (2017) que constituyó una propuesta de trabajo con fuentes que surgió del ámbito universitario, por un grupo de investigadores docentes del Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento¹¹, en el marco de la realización de acciones de articulación entre la universidad y la escuela media, frente a la preocupación por la creciente brecha entre el egreso del secundario y el ingreso a los estudios universitarios.

En la introducción a la serie se fundamentó este tipo de trabajo en el aula. Diferentes volúmenes se organizaron en torno a selecciones de fuentes comentadas y propuestas de actividades. En tal sentido, Eleonora Dell'Elicine, Mario Lipsitz y Paola Miceli, autores de la introducción general, consideraron que el trabajo sobre fuentes facilitaría el acercamiento de los estudiantes al quehacer científico de filósofos e historiadores. Expresaron que "...introducir fuentes en el aula es en primer lugar mostrar a nuestros estudiantes 'el modo singular que la ciencia escoge para trabajar'. El trabajo científico es un trabajo controlado, un trabajo que exige verificación: en el caso de la historia, su método en particular es cotejar sus enunciados a través de las fuentes" (Alabart y Zapiola, 2017: 11).

Además, señalaron que el uso de fuentes enriquecería las competencias lingüísticas de los estudiantes, al introducir otros lenguajes, como al posibilitar describir, explicar, criticar, fundamentar, etc. Posibilitaría al docente plantear operaciones lógicas básicas en el aula, según el momento del proceso de enseñanza.

¹¹ Colección en la que participan investigadores como Mónica Alabart, Raquel Bressan, María Alejandra Fernández, Maximiliano Figueprón, María Carolina Zapiola. Realizada en el marco del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas, impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, 2017.

Respecto a los comentarios que acompañaban a las fuentes, precisaron que buscaban potenciar el recurso didáctico y contribuir a reorganizar la secuencia de trabajo. Al tratarse de escritos de especialistas en el área de conocimiento a abordar, favorecerían el acercamiento del docente secundario a las discusiones académicas y los nuevos consensos historiográficos. Los volúmenes dedicados a la Historia se centraron en fuentes destinadas a la enseñanza de historia antigua, medieval y moderna, a la enseñanza de la historia argentina y a la enseñanza de las revoluciones de independencia hispanoamericanas.

Las investigadoras Cristian Guiñez y Laura Sánchez (2019) también reflexionaron sobre los vínculos entre la enseñanza y la investigación en Historia, interesándose en la formación de los futuros profesores. Como entendían que la asignatura Historia solía ser una materia que los estudiantes secundarios vinculaban a la enseñanza memorística y repetitiva, plantearon que los docentes no sólo deberían enseñar contenidos históricos, sino también favorecer el desarrollo del pensamiento histórico. Vale decir, "...aprender Historia implica entonces enseñar a las y los estudiantes a pensar históricamente, de manera 'anti intuitiva', diferente de como 'naturalmente' se inclinarían a hacerlo" (Ibídem: 52).

Para ello, consideraron que es ineludible la formación de profesores en investigación, ya que no solo les brindaría herramientas sobre los modos de pensar propios de la disciplina histórica, sino también la habilidad de poder plantear problemas históricos. Que el docente aprendiera a formular problemas en el campo de la Historia, le posibilitaría guiar el proceso de interrogación, la búsqueda de información, la producción de posibles respuestas. En este sentido, afirmaron que

...para que se logre el desarrollo del pensamiento histórico, para que el sujeto pueda conocer los modos propios de pensar de la disciplina y activar los procesos cognitivos que requiere la investigación, es necesario revisar las prácticas en la formación de las y los futuros profesores haciendo hincapié en la formación de profesores-investigadores y no de profesores repetidores de saberes acabados. (Ibídem: 53)

Además, los autores expresaron que el proceso de investigación en el aula no es igual a la investigación científica, ya que "...la investigación en el aula implica, sobre todo, la activación de procesos cognitivos como la localización, el análisis, la selección y jerarquización de información, el establecimiento de relaciones, de comparaciones, de producciones y de transferencias que posibilitarán el desarrollo del pensamiento histórico a través de los distintos procesos históricos que se aborden" (Ibídem: 55). Investigar en el aula secundaria posibilitaría que los estudiantes pudieran apropiarse tanto de aspectos procedimentales de la disciplina histórica, como de los conceptuales.

Desde otra perspectiva de análisis, y teniendo como destinatarios a los estudiantes de los cursos de licenciatura y del doctorado en Historia, Julio Aróstegui (1995) abordó las fuentes como parte del procedimiento de investigación, y en estrecha relación con las técnicas que permitirán obtener información y las categorías que utilizará el historiador; por lo cual, expresó que

... el conocimiento histórico como cualquier otro se construye con 'información' y 'conceptos', con observación y con pensamiento formal, estando ambas cosas ligadas dialécticamente" [El término fuente, según el autor, tendría un carácter extremadamente amplio y heterogéneo. Precisó que

una fuente histórica sería]... *todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo.* (Aróstegui, 1995: 335 y 338)

Planteó como criterios taxonómicos a utilizar: posicional, fuentes directas o indirectas, atendiendo a la funcionalidad o idoneidad que tienen en relación con el tipo de estudio que se pretende; intencional, fuentes voluntarias o involuntarias; cualitativo, fuentes materiales o culturales; formal-cuantitativo, fuentes seriadas o no seriadas o seriables y no seriables. Clasificación que podría ser relevante para abordar las fuentes a utilizar en la cátedra, y en función de qué y cómo aprender.

Respecto a la problemática histórica seleccionada para trabajar en esta investigación, su enseñanza continúa hoy día generando debates en las aulas universitarias, propiciados por el abordaje de diferentes perspectivas historiográficas, como por las diversas representaciones, intereses, o creencias del estudiantado.

Durante varias décadas, en la historiografía colonial primaron interpretaciones que planteaban el “descubrimiento de América”, el “encuentro del Viejo y Nuevo mundo”, “España, la madre patria”, para analizar lo acontecido a partir de los años posteriores a 1492.¹² Desde un enfoque histórico tradicional, se impuso la mirada de los conquistadores, y luego la de los miembros del grupo dominante. Una historia vista desde arriba que privilegió el análisis literal y acrítico de documentos oficiales, convirtiéndose el Archivo de Indias en la institución elegida por aquellos historiadores e intelectuales atraídos por la colonización española.¹³ La ausencia de interés por las sociedades aborígenes caracterizaba a esta forma de hacer Historia.

A lo largo del siglo XX, se produjeron cambios en la historiografía colonial que impactaron en la enseñanza universitaria.¹⁴ Según el historiador Tulio Halperín Donghi (1999), significaron el desplazamiento de la perspectiva del colonizador por una perspectiva del colonizado. Es decir, recién en ese siglo apareció la preocupación por conocer y comprender el accionar y las formas de pensar y la expresión de los distintos sujetos individuales y colectivos, que vivieron bajo la dominación española. No sólo los testimonios indígenas cobraron protagonismo, sino que se complejizó el análisis de la conquista y la colonización de Hispanoamérica.

La voz de los dominados empezó a ser escuchada a través de las producciones de Miguel León Portilla (*Visión de los vencidos*, 1ª edición en 1959; *El reverso de la Conquista*, 1964); Charles Gibson (*Los aztecas bajo el dominio español. 1519-1810*, 1ª edición en 1964) y Nathan Wachtel (*La visión de los vencidos. Los indios*

¹² Los términos “descubrimiento de América”, “encuentro entre el Viejo y el Nuevo mundo”, “España, madre patria” se encuentran entrecomillados para destacar que se tratan de ideas que se buscaron imponer desde una perspectiva etnocéntrica, es decir, postulando la condición de superioridad de la civilización europea occidental. Interpretaciones que continúan teniendo vigencia en ciertos ámbitos académicos y políticos, que intentan otorgarle un carácter neutro a estos procesos históricos.

¹³ Esta perspectiva del colonizador, que se estableció como corriente historiográfica dominante en la primera mitad del siglo XX, se originó en el contexto de la decadencia del imperio español y se afirmó institucionalmente en la convocatoria del Primer Congreso de Americanistas en 1892, en ocasión del “Cuarto Centenario”, y en la Real Academia de la Historia de Madrid.

¹⁴ Nuevos temas comenzaron a considerarse en la agenda historiográfica de Latinoamérica, con la irrupción del indigenismo en México, tras la Revolución de 1910, y las nuevas ideologías contestatarias en el área andina. En Europa, los aportes de la antropología y las implicancias de los conflictos bélicos – la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial- posibilitaron repensar ciertas cuestiones y “descubrir” los archivos hispanoamericanos, frente a las dificultades para acceder al Archivo de Indias por los embates de la guerra.

del Perú frente a la conquista española. 1530-1570, 1ª edición en 1971). De este modo, el indígena se hizo visible a la vez que recuperó la condición de sujeto de la Historia. En tal sentido, Wachtel (1976) señaló que la visión de los vencidos es “...una perspectiva particular acerca de la historia, que nos ha movido, desde el mismo punto de partida y como condición necesaria de nuestra empresa, a intentar despojarnos del eurocentrismo historiográfico, y a considerar el otro lado de la colonización española...” (Wachtel, 1976: 322).

Hacia 1992, en el marco del “Quinto centenario”, se produjo una nueva coyuntura historiográfica para los estudios en torno a la conquista española. En distintos ámbitos –académicos, gubernamentales, periodísticos- se entablaron discusiones no sólo acerca de lo acontecido a partir de 1492, sino también sobre las memorias que interpelaban desde el presente a ese proceso histórico. Trabajos como *La nostalgia de la beata por la virginidad no perdida. A propósito del Quinto Centenario de un (des)encuentro* (1989) y *Cristóbal Colón, un falso palomo: entre los equívocos y la grandeza* (1992) de Waldo Ansaldi; *Paradigmas de la conquista. Historia, historiografía y política* (1992) de Steve Stern, contribuyeron como disparadores para la reflexión en torno a las visiones sobre la conquista (Ansaldi, 1989, 1992; Stern, 1992). Desde otra perspectiva, el texto *El viejo mundo y el nuevo: 500 años de Colón* (1ª publicación en 1992) de Eric Hobsbawm (2013) planteó el impacto de “América” en el continente europeo.

En cuanto a la historiografía colonial argentina, Enrique Tandeter (1993) precisó que uno de los impulsos renovadores provino de historiadores que trabajaban en instituciones universitarias hacia mediados del siglo XX, como José Luis Romero y Tulio Halperin Donghi en Buenos Aires, Ceferino Garzón Maceda en Córdoba y Nicolás Sánchez Albornoz en Rosario.¹⁵ En las décadas siguientes continuaron los debates entre historiadores e instituciones específicas y surgieron otras fuentes o diferentes métodos para abordarlas. Puesto que no existe una relación mecánica entre los cambios en la historiografía y las prácticas didácticas, resultó importante abordar en las aulas universitarias los cambios de paradigmas historiográficos, permitiéndole a las/os alumnas/os analizar cómo se fueron construyendo y los alcances y las limitaciones de los mismos, vale decir, el carácter contingente de las producciones historiográficas y el quehacer de la Historia.

2. La problemática investigada y las razones de su elección

Se propuso investigar cuáles son las dificultades que enfrentan estudiantes del Primer Ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia al analizar e interpretar fuentes, en el marco de la enseñanza de la conquista española de América y cuáles son las competencias -específicas al trabajo con fuentes- que serían necesario desarrollar o afianzar para fomentar la capacidad de comprensión del proceso de conquista de Hispanoamérica.

Se tomó esta decisión a partir de experiencias de la práctica áulica docente desarrolladas en la cátedra de Historia Americana I, así como de las lecturas y actividades realizadas en el marco del cursado de la Maestría. Se partió de la hipótesis que: las/os alumnas/os del Primer Ciclo de las carreras de Historia enfrentan dificultades para comprender la complejidad de problemáticas específicas

¹⁵ En 1951 se creó en Rosario el Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad Nacional del Litoral.

de la historia colonial americana, como la conquista española de América. El trabajo con diferentes fuentes posibilita visibilizar las representaciones de los estudiantes que obstaculizan la comprensión de dichas problemáticas, a la vez que permite conocer las competencias que se requieren desarrollar o afianzar para comprender e interpretar dichas fuentes.

En el contexto actual del sistema educativo argentino, se constituye importante abordar la problemática específica de estudiantes del Primer Ciclo de las carreras en Historia, y en particular de quienes cursan Historia Americana I (en su mayoría ingresantes al sistema de enseñanza universitario), a fin de procurar el desarrollo de estrategias tendientes a procurar el acercamiento a la especificidad del conocimiento histórico y su comprensión.

Al diseñar la presente investigación se plantearon los siguientes interrogantes:

- ¿Qué representaciones poseen los alumnos acerca de las fuentes y su uso en Historia? ¿Cómo influyen en la construcción del conocimiento del proceso de conquista de Hispanoamérica?
- ¿Qué dificultades enfrentan los alumnos para analizar e interpretar fuentes históricas? ¿Qué competencias se deben desarrollar para interpretar los testimonios acerca de la conquista española?
- ¿Cómo emplear diversas fuentes históricas para fomentar progresivamente la capacidad de comprensión y de interpretación?

Como mencionáramos, este trabajo de investigación se llevó a cabo en un contexto académico específico: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Además, buscó situar las prácticas educativas y las formas de aprender, considerando que se hallaban atravesadas por diferentes cuestiones a tener en cuenta, tales como la situación socioeconómica de la familia de los estudiantes, la diversidad de capital cultural que poseían, la disponibilidad de tiempo, la formación escolar previa y las concepciones pedagógicas que la sustentaban. Por lo cual, requirió considerar que los alumnos que asistían a la Universidad eran sujetos inmersos en esa realidad, que se tornaba más compleja al reconocer la diversidad sociocultural existente.

Al respecto, es preciso señalar que los alumnos que cursaron las asignaturas del Primer Ciclo de las carreras de Historia en el año 2019 poseían diferentes formaciones intelectuales y académicas. Es decir, los grupos-clase estaban conformados, en su mayoría, por ingresantes al sistema de educación universitario, muchos de los cuales carecen del manejo de conceptos estructurantes de la disciplina y marcos teórico-metodológicos para comprender el pasado histórico, como así también por estudiantes con experiencias en otras carreras.

En cuanto a los contenidos de la asignatura Historia Americana I, hay que tener presente que en la enseñanza del nivel secundario, en la provincia de Santa Fe, se aborda la conquista y colonización española de América en el marco de la asignatura Historia, dictada en 2º año de la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada y de la Escuela de Educación Técnica.

De allí, que resultó tan importante trabajar determinados conceptos estructurantes de la disciplina histórica, a la vez que profundizar el desarrollo de ciertas habilidades. Se consideró que el estudiante debía procurar formarse en la especificidad de la disciplina a la vez que lograr darle sentido a lo que aprendía y a la propia actividad de aprender, es decir, que lo aprendido le pareciera relevante, significativo.

Por lo tanto, la presente investigación buscó adentrarse en las dificultades, algunas observadas intuitivamente y otras que se desconocían al inicio de la misma, y sobre las cuales procuró echar luz, focalizando en el momento que el sujeto que aprende debía analizar e interpretar fuentes históricas. En particular, conocer cómo se podían desarrollar las competencias -específicas al trabajo con fuentes- para fomentar la capacidad de comprensión del proceso de conquista de Hispanoamérica.

El objetivo general fue investigar las dificultades que enfrentan estudiantes del Primer Ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia al analizar e interpretar fuentes históricas. En tanto que los objetivos específicos fueron:

- Identificar las representaciones acerca de la conquista española de América y sus fuentes, que poseen estudiantes del Primer Ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia.
- Indagar las dificultades para comprender la complejidad del proceso de la conquista española, en relación al trabajo con las fuentes históricas. A través de diferentes fuentes, es decir, no sólo el uso de documentos escritos sino también de testimonios pictográficos.
- Diseñar una propuesta de trabajo con fuentes que posibilite indagar las dificultades que se le presentan a los estudiantes para analizarlas e interpretarlas, a la vez que permita conocer cómo se pueden desarrollar las competencias que faciliten la resolución de dicha problemática.
- Contribuir a la investigación didáctica sobre la especificidad del trabajo con fuentes en la enseñanza universitaria, debido a que gran parte de las investigaciones se realizan en el ámbito escolar.

3. Metodología de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se eligió realizar una propuesta de investigación-acción, debido a que se consideró que esta metodología posibilitaba visibilizar las representaciones de los estudiantes que obstaculizan la comprensión de problemáticas específicas de la asignatura Historia Americana I, a la vez que permitió conocer las competencias que se requieren desarrollar o afianzar para interpretar históricamente las fuentes. Así, se diseñó, como campo de investigación, un taller para realizar con alumnos de dicha asignatura durante el segundo cuatrimestre del año 2019 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

En tal sentido, se consideró el planteo de John Elliott acerca de reconstruir la investigación educativa dentro del paradigma de la investigación-acción. Este autor planteó que el mismo docente podía investigar las situaciones sociales experimentadas como problemáticas. “El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema.” Además, permitiría interpretar “lo que ocurre” no sólo centrándose en la mirada del docente sino “desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” [vale decir en nuestro caso, docente y estudiantes. Este autor expresó que]... esta comprensión no impone ninguna respuesta específica sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión” (Elliott, 2000: 5).

La investigación-acción posibilita integrar la investigación educativa y la docencia en una misma actividad, que conlleva a la reflexión-en-la-acción. Al respecto, Gómez Gallardo y Macedo Buleje manifestaron que "...la investigación-acción se proyecta como una metodología flexible y potente que le puede ser muy útil al docente investigador" (Gómez Gallardo y Macedo Buleje, 2007: 37). Entendiendo que la identificación de una problemática, en un proceso continuo de análisis, promovería herramientas claves para su resolución. También Mercedes Suárez Pazos señaló que la investigación-acción requería del diseño de un plan que no sea lineal ni mecánico. Así, la puesta en práctica "...tiene algo de riesgo e incertidumbre y exige toma de decisiones instantáneas, ya sea porque no se pudieron contemplar todas las circunstancias, o porque éstas variaron en el transcurso de la acción. Con todo, es una acción meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente. Esta acción es una acción observada que registra datos que serán utilizados en una reflexión posterior" (Suárez Pazos, 2002: 45). De tal modo, que en el registro de la acción se consideraron las circunstancias en las que se realizaba, como sus efectos planificados e imprevistos.

También se ha tenido en cuenta el planteo que formuló Elena Achilli (2008) respecto a la relación problemática que se establece entre investigación y formación docente. La autora señaló que ambos oficios tienen en común el trabajo con el conocimiento, aunque se diferencian en cuanto a los objetivos y la lógica que los orienta. En el caso de la investigación, los objetivos y la lógica están orientados por el proceso de construcción de una problemática de investigación; en cambio, en la formación docente, los objetivos y la lógica están orientados por el proceso de construcción de una problemática pedagógica, que incluye la construcción de estrategias didácticas que posibiliten apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos.

Según la autora, "...el 'conocimiento' se configura en el 'campo de intersección' entre los procesos 'de investigación' –ámbito en el que se generan/construyen- y los procesos derivados de la 'práctica docente' –ámbito de re-trabajo al interior de los procesos de 'enseñanza' y de 'aprendizaje'..." (Ibidem: 26). Vale decir, que abordar las especificidades de dichas lógicas, posibilitaría pensar una articulación factible, aunque compleja, entre la investigación socioeducativa y la práctica docente.

En el marco de esta relación, resultó interesante considerar su propuesta de hacer visible, mediante instrumentos conceptuales y metodológicos, aquellos aspectos de la cotidianidad de las aulas o aquellas problemáticas de la "vida escolar" que no solemos ver. Expresó que "... no lo 'vemos' ya sea por la 'obviedad' con que se nos presentan la familiaridad de prácticas y procesos de los que somos parte o, ya sea... por carecer de esquemas conceptuales que nos permitan 'ver' aquello que está 'fuera' de nuestro sentido común cristalizado" (Ibidem: 42).

Desde un enfoque socioantropológico, Achilli propuso investigar y visibilizar las problemáticas del "mundo escolar" –en sentido amplio-. Entendiendo que el conocimiento de las mismas, al des-cotidianizarlas, puede ser relevante en los procesos de resignificación de las prácticas. Consideró que "...esto es posible si entendemos como 'des-cotidianización' un doble proceso crítico –intelectual- que incluye: a) el trabajo de contrastación de informaciones parciales e integración de las mismas a un conjunto que la torna entendible y, b) la inscripción –en dicho trabajo- del involucramiento 'intersubjetivo' de la propia 'práctica'..." (Ibidem, 43).

Como se mencionara, para desarrollar la investigación, se ha decidido como campo de investigación llevar a cabo un taller con alumnos de Historia Americana I durante el cursado –que corresponde al segundo cuatrimestre- del año lectivo 2019. A través del trabajo de campo, se procuró acceder a dos dominios diferentes aunque indisociables: el de las acciones y las prácticas, y el de las nociones y las representaciones. Como plantearon los autores citados, el acceso no es neutro ni objetivo, sino en diálogo con conceptos y categorías de análisis que conforman el marco teórico propuesto.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, al inicio del taller se propuso al estudiantado la realización de un cuestionario diagnóstico, que permitiera identificar nociones previas acerca de las fuentes históricas para visibilizar aquellas representaciones en torno a la disciplina histórica que pudieran influir en el aprendizaje del tema elegido.

En el transcurso del taller se desarrollaron trabajos prácticos a fin de analizar con los estudiantes las fuentes seleccionadas, como una forma de abordar la lógica propia del conocimiento histórico. La propuesta de trabajos, por lo expresado anteriormente, procuró integrar el uso de fuentes que refirieran a la conquista española de América, con el abordaje de conceptos estructurantes de la Historia (como temporalidad, espacialidad, proceso histórico, multicausalidad) y el análisis de producciones historiográficas.¹⁶ Se consideró además una instancia de sondeo de opinión de las/os alumnas/os tras la resolución de cada trabajo práctico, vale decir, que pudieran reflexionar en torno a las actividades desarrolladas.

También se utilizó la observación participante en el transcurso del taller; técnica que posibilita al investigador interactuar con los demás sujetos partícipes. Según expresó Gloria Pérez Serrano, hay que distinguir “el mirar”, como una cualidad innata al ser humano, del “observar” con un fin determinado, lo cual “...requiere un esquema de trabajo para captar los aspectos y manifestaciones concretas de lo que deseamos estudiar” (Pérez Serrano, 1998: 23). A través de notas de campo, se procuró describir el contexto en el que se trabajó, relatar las actividades que se realizaron, registrar los interrogantes que formularon los estudiantes (vinculados al problema a investigar), precisar reflexiones del observador. Para que estos instrumentos sean fiables y válidos, se procedió al cruce de información con las opiniones de los alumnos, que registraron al finalizar cada trabajo práctico.

En este sentido, esta metodología posibilitó abordar el proceso de investigación como un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, a través de la participación activa del docente-investigador y las/os alumnas/os. Espiral en el que la planificación de trabajos prácticos se planteó como un plan flexible que, desde la práctica, consideró los aportes del análisis crítico de los trabajos prácticos, los sondeos de opinión de los alumnos y las observaciones registradas en las notas de campo. En búsqueda de una reflexión final que tenga en cuenta los resultados del desarrollo del taller, como también sobre la misma práctica educativa. Al respecto, Elliott precisó que “...la mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos. La consideración de uno de esos dos aspectos por separado no es suficiente” (Elliott, 2005: 68).

Así, se buscó desarrollar una investigación implementada en pequeña escala, en interacción con los sujetos partícipes y a través del uso de estrategias investigativas que permitieron conocer e interpretar información generada en la cotidianidad del

¹⁶ Como el taller se realizó en el marco de cátedra *Historia Americana I*, la propuesta de trabajos prácticos se inscribió en el marco del programa vigente en el año académico 2019.

aula universitaria, en procura de un mejor rendimiento académico de los estudiantes.

3.1. Situar la investigación-acción.

En el año 2001 se aprobaron los planes vigentes de las carreras de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL con la finalidad de promover en sus estudiantes "...una sólida formación científica y en el compromiso con la realidad social argentina en su desarrollo histórico, brindando criterios actualizados de investigación histórica e integrando una visión crítica a distintas situaciones y proyectos educativos".¹⁷

El título de Profesor de Historia habilita para el ejercicio de la docencia en los niveles Medio y Superior (terciario y universitario). Posibilita realizar asesoramiento pedagógico y brindar asistencia a archivos, centros de documentación histórica y espacios relevantes para la identidad histórico-cultural de una sociedad. En tanto, el título de Licenciado en Historia capacita para desempeñarse en institutos de investigación, organismos y universidades, brindando apoyo científico-técnico y asesoramiento metodológico referido a la conservación del patrimonio histórico cultural, a la organización de museos y archivos. Forma para participar en programas educativos y culturales tendientes a la producción y difusión del conocimiento histórico y brindar asistencia a comités editoriales.

Las carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia se estructuraron en dos ciclos, integrados por asignaturas de Formación General y Formación Disciplinar. En dichos planes de estudio se estableció cinco años de duración para cada una de las carreras, siendo el número menor de estudiantes quienes logran terminar a término. En la actualidad, en el marco de las acciones impulsadas por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación, se está llevando a cabo un proceso de análisis de los planes de estudios.¹⁸

La asignatura Historia Americana I integra el Primer Ciclo de dichas carreras, según la reforma de los Planes de Estudios (Resoluciones del C.S. N° 242/01 y N° 243/01, respectivamente). Es una asignatura de formación disciplinar, que atiende al modo de pensar la disciplina y su forma de abordar la resolución de problemas, y de carácter obligatorio, que se dicta en el segundo cuatrimestre del año académico, con una carga de 6 horas semanales. Integra el "Área de Historia Americana" del Departamento de Historia, junto a las asignaturas Historia Americana II y Problemática Contemporánea de América Latina.

La asignatura Historia Americana I comprende el análisis de la sociedad colonial, en especial en los territorios de dominación hispano-portuguesa, durante el período que abarca desde fines del siglo XV, que se inicia con el convencionalmente denominado "descubrimiento de América", hasta las primeras décadas del siglo XIX. El gran eje articulador es el estudio de la dominación colonial sobre territorios "americanos", la cual adquiere diversidades regionales y dinámicas específicas.

¹⁷ Fuentes: Discurso de la Prof. Liliana Paiz de Izaguirre, Vicedecana de la Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, 27 de octubre de 2000; Perfil profesional del Profesorado y Licenciatura en Historia. www.fhuc.unl.edu.ar/

¹⁸ En 2013 se creó la *Comisión Interestamental de análisis de los planes de estudios de las carreras de Historia*, por resolución decanal N°24, integrada por representantes del Departamento de Historia, representantes estudiantiles, graduados y Director de Carrera.

De este modo, desde la cátedra, se propuso tanto conocer y explicar los procesos de conquista y de conformación y crisis del sistema colonial, como abordar las distintas interpretaciones que los historiadores han ido construyendo acerca de los mismos. Para lo cual, se planteó como principales objetivos de la asignatura:

- Diferenciar las visiones culturales e ideológicas de aborígenes y conquistadores, a fin de comprender el impacto de la conquista y el proceso de aculturación resultante.
- Interpretar las etapas-clave de los procesos económicos, sociales y políticos de las formaciones coloniales americanas.
- Articular las dimensiones política, económica, social, ideológica y cultural, necesarias para la comprensión de la realidad colonial americana como totalidad.
- Utilizar críticamente las categorías de análisis y los modelos historiográficos construidos por los historiadores.
- Desarrollar habilidades en el manejo de fuentes, cartografía y utilización del vocabulario específico.

Según el Programa vigente en el año académico 2019, marco para diseñar la propuesta de trabajos para la presente investigación, los contenidos de la asignatura se plantearon en las siguientes unidades:

- Unidad I: El temprano período formativo colonial. Unidad que posibilita analizar la expansión ultramarina del Occidente europeo en el siglo XV, en particular de los reinos cristianos de Portugal y España, y la conquista de territorios americanos.
- Unidad II: Sistema y orden colonial americano en los siglos XVI-XVII. Principalmente, se abordan ejes que procuran explicar la conformación y tensión entre sistema colonial y el orden colonial.
- Unidad III: Los espacios coloniales americanos: singularidades, diferencias, reformas y conflictos en los siglos XVI-XVIII. Unidad que considera las especificidades de la sociedad americana en los diferentes espacios coloniales, a la vez que el impacto de las reformas imperiales emprendidas.

El taller, que posibilitó el desarrollo de la presente investigación, se centró en contenidos abordados en la Unidad I. En particular, en la conquista española de las áreas nucleares (Mesoamérica y los Andes centrales). Problemática que aborda tanto aspectos que, directa o indirectamente, condicionaron este proceso histórico, como el análisis historiográfico, vale decir, las distintas interpretaciones de los historiadores que se apropiaron de esa realidad histórica.

En cuanto a la posible articulación de los ejes temáticos desarrollados con otras asignaturas de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia, resulta pertinente realizar ciertas observaciones:

- Las problemáticas seleccionadas permiten una vinculación estrecha con las asignaturas Prehistoria General y Americana e Historia Americana II. Articulación que es posible debido a la continuidad de las temáticas y a los criterios disciplinares y pedagógicos que comparten los docentes que integran las mismas. Cabe aclarar que el equipo de cátedra de Historia Americana I también integra los equipos de cátedra de las asignaturas Prehistoria General

y Americana, donde se desarrollan los ejes temáticos que refieren a las sociedades prehispánicas, e Historia Americana II.

- El análisis de la conquista y conformación del orden colonial, con su posterior crisis, en los territorios iberoamericanos, requiere ser abordado en el marco de los procesos históricos que se desarrollaron en las metrópolis - España y Portugal-, desde el siglo XV hasta principios del XIX. Al dictarse Historia Americana I, en forma simultánea a Sociedades Medievales e Historia Argentina I, en el segundo año de las carreras, gran parte del alumnado desconoce ciertas categorías de análisis y/o procesos que posibilitan contextualizar y comprender en su complejidad la dominación colonial de los territorios americanos.

Acercas de las exigencias para obtener la regularidad, los alumnos deben aprobar un examen parcial (o su correspondiente recuperatorio) y los trabajos prácticos acordados entre el equipo de cátedra y el grupo-clase. Quien no hubiera aprobado alguna de esas instancias, quedará en condición de alumno libre, por lo cual deberá rendir un examen escrito eliminatorio previamente al examen final. La aprobación de la materia se logra mediante las instancias enunciadas y el examen final. Para rendir Historia Americana I los estudiantes deben tener aprobada Prehistoria General y Americana debido a las correlatividades propuestas en los planes de estudio.

En cuanto a los estudiantes que cursaron la asignatura, es preciso señalar que poseen diferentes formaciones intelectuales y académicas. Además, las prácticas educativas y las formas de aprender se encontraron atravesadas por diferentes cuestiones a tener en cuenta, tales como la situación socioeconómica de la familia de los estudiantes, la diversidad de capital cultural que poseían, la disponibilidad de tiempo (responsabilidades familiares, laborales), la formación escolar previa y las concepciones pedagógicas que la sustentaron.

Respecto a saberes previos, como se mencionó, en la enseñanza del nivel secundario, la conquista y la colonización española de América constituyen ejes temáticos que se desarrollan en el marco de la asignatura Historia, dictada en 2º año de la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada y de la Escuela de Educación Técnica, en correlación a lo establecido en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Ciencias Sociales para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2012), por el Concejo Federal de Educación, y en el Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada (2014), por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Es decir, los grupos-clase de Historia Americana I suelen estar conformados por ingresantes al sistema de enseñanza universitaria (quienes tras cursar Prehistoria General y Americana en el primer cuatrimestre del año académico, decidieron inscribirse a Historia Americana I en el segundo cuatrimestre), como así también por estudiantes del segundo año de las Carreras de Historia. En el primer caso, suelen ser estudiantes que optaron por el itinerario compuesto por las siguientes asignaturas: Prehistoria General y Americana; Historia Americana I; Historia Americana II y Problemática Contemporánea de América Latina. Respecto a estudiantes del segundo año de las Carreras de Historia, como se mencionó previamente, el dictado de Historia Americana I en forma simultánea a Sociedades Medievales, y no a Formación del Mundo Moderno I, dificulta contextualizar y comprender en su complejidad las dominaciones española y portuguesa de los territorios americanos.

En el año académico 2019 figuraron en los reportes del SIU guaraní 35 estudiantes del profesorado de Historia y 13 de la licenciatura en Historia para cursar Historia Americana I. Como 5 estudiantes aparecieron en los dos reportes, por realizar en forma simultánea ambas carreras, resultarían en total 43 estudiantes inscriptos.

Según se mencionara anteriormente, para obtener la regularidad, los estudiantes debieron aprobar un examen parcial (o su correspondiente recuperatorio) y los trabajos prácticos.

En cuanto al desarrollo del taller, 26 estudiantes participaron activamente. Acerca de los cuales sólo se ha podido reconstruir parte de su trayectoria académica, en función del cursado de la asignatura Historia Americana I. Se observó que:

- 7 estudiantes eran ingresantes a las carreras de Historia, que cursaron la materia Prehistoria General y Americana en el primer cuatrimestre del año 2019. De los cuales, sólo 3 comenzaron el cursado de Historia Americana I con Prehistoria General y Americana aprobada.
- 12 estudiantes cursaron Prehistoria General y Americana en el año 2018 y la aprobaron antes de iniciar el cursado de Historia Americana I.
- 1 estudiante cursó Prehistoria General y Americana en el año 2017 y la aprobó antes de iniciar el cursado de Historia Americana I.
- 6 alumnas/os cursaron por segunda vez Historia Americana I. De los cuales 1 estudiante había logrado la regularidad al cursarla en el año 2017, y los demás o no habían iniciado cursado o habían culminado con la condición de “libres por inasistencias”.

Situados en dicho contexto académico se diseñó el taller y se llevó a cabo la propuesta de investigación-acción.

Resultados

Esta investigación, que surgió de la preocupación en torno a ciertas dificultades que enfrentaban las/os alumnas/os del primer ciclo de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, como del interés por abordar el trabajo con fuentes históricas en las aulas universitarias, ha permitido indagar cuestiones referentes al sujeto que aprende a la vez que reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas. Por tales motivos, la Maestría en Docencia Universitaria ha constituido una instancia de formación académica que posibilitó llevar a cabo una investigación educativa y brindó los aportes teóricos y metodológicos necesarios para su desarrollo.

Respecto a las prácticas docentes, compartimos con Saturnino Sánchez Prieto (1995) que la enseñanza de la Historia se vincula estrechamente a la mirada que el docente tiene respecto a la disciplina histórica, a la vez que a la visión que posee acerca de la forma de enseñarla y aprenderla. En tal sentido, esta investigación se inició a partir de la hipótesis que el trabajo con fuentes históricas podía contribuir a la comprensión de problemáticas específicas de la historia colonial americana, por lo cual se propuso visibilizar las representaciones de las/os estudiantes que obstaculizaban el abordaje de la conquista española de América, a la vez que reconocer las competencias que permitirían comprender e interpretar las fuentes históricas.

En cuanto al sujeto que aprende, las representaciones que posee en relación a contenidos y procedimientos propios de la disciplina histórica entran en juego en el desarrollo de las clases. Lo cual requiere de un docente interesado en comprender los modos de aprender de sus alumnas/os, a fin de favorecer el logro de aprendizajes en las aulas universitarias. En el recorrido de la investigación se visibilizaron las representaciones y se analizaron las voces de las/os alumnas/os de la asignatura de Historia Americana I, entendiendo a las/os estudiantes como sujetos contextualizados, con diferentes trayectorias académicas y capitales culturales, y en un ámbito universitario situado.

La indagación se centró en las dificultades que enfrentaban las/os alumnas/os para analizar e interpretar fuentes históricas relativas a una problemática histórica particular, vale decir, testimonios concernientes a ciertos aspectos de los procesos desencadenados a partir de la llegada de los españoles a territorios americanos. En el desarrollo de la investigación, desde una perspectiva historiográfica que recurre a la categoría analítica conquista y al abordaje de la misma como una “relación de poder” que encontró respuestas complejas, se seleccionaron documentos escritos y testimonios pictográficos que referían a la región Mesoamericana y al área andina. En este sentido, se privilegió el interés por conocer y comprender el accionar y las formas de pensar de sujetos individuales y colectivos de diferentes condiciones socio-étnicas.

La propuesta de una investigación-acción facilitó el abordaje de situaciones áulicas experimentadas como problemáticas y requirió de la reflexión-en-la-acción. El cuestionario diagnóstico, los trabajos prácticos, los sondeos de opinión de las/os estudiantes y la observación participante constituyeron las principales fuentes de información, cuya interpretación cualitativa posibilitó diseñar y redefinir los encuentros del taller desarrollados en el segundo cuatrimestre del año lectivo 2019, en los que confluyeron la mirada de la docente y de las/os alumnas/os, partícipes e interactuantes en las situaciones percibidas como problemáticas.

Primeramente, se identificaron y analizaron las nociones previas de las/os alumnas/os registradas en el cuestionario diagnóstico acerca de la conquista española de América y de las fuentes históricas, a fin de visibilizar aquellas representaciones que podrían influir en el aprendizaje. Así, se observaron dificultades para lograr una lectura comprensiva, imprecisiones conceptuales en torno a la ubicación témporo espacial de la conquista española de territorios americanos y la omisión de sujetos partícipes en dicho proceso histórico. Acerca de las fuentes históricas, se evidenciaron nociones erróneas (como la pretendida objetividad de los testimonios) o propias del desconocimiento sobre las mismas. Todo lo cual se tuvo en cuenta en el desarrollo de los siguientes encuentros del taller.

En este sentido, al planificar y rediseñar las propuestas de trabajos prácticos se consideraron, en forma conjunta, el análisis crítico del cuestionario diagnóstico, el material bibliográfico del Programa de la asignatura Historia Americana I, los trabajos prácticos previos, la “mirada atenta” de la docente y los registros que las/os estudiantes realizaron al finalizar cada trabajo práctico. Además, al analizar los procesos desatados por la conquista española, las/os alumnas/os abordaron conceptos estructurantes de la disciplina histórica, como las nociones de proceso histórico, espacio y tiempo histórico, también conceptos específicos como aculturación, conflicto social, entre otras. La elección de dichas nociones en cada trabajo práctico dependió de las dificultades observadas en el cuestionario

diagnóstico, los trabajos prácticos y/o sondeos de opinión anteriores a la propuesta que se diseñaba.

También, en el transcurso de la investigación, se promovió el ejercicio de habilidades que fueron consideradas importantes para desarrollar o afianzar competencias necesarias para comprender e interpretar las fuentes históricas. Como se señalara, dichas habilidades se seleccionaron teniendo en cuenta las dificultades identificadas previamente como los conceptos estructurantes de la disciplina histórica que se buscaron trabajar en cada instancia de diseño y redefinición de los trabajos prácticos. A lo largo de los diferentes encuentros del taller se favoreció el ejercicio de habilidades como situar -temporal y espacialmente-, describir -acciones de sujetos representados y prácticas sociales y culturales-, identificar -hechos históricos, causas de conflictos acontecidos, cambios y continuidades en el proceso de conquista, prácticas sociales y culturales, formas de accionar y de relación-, comparar -diferentes ritmos y duraciones de tiempo-, inferir -intencionalidades de los sujetos que brindaron testimonio, representaciones del “otro”, intereses y estrategias de los sujetos históricos-, explicar -significados de la conquista, pertinencia de un concepto, aportes y dificultades al analizar testimonios, ejemplificar -cómo analizar las fuentes históricas.

En cuanto a las dificultades que enfrentaron las/os alumnas/os para analizar e interpretar las fuentes históricas correspondientes a los primeros trabajos prácticos, se comprobó que varios estudiantes nuevamente le otorgaron a los hechos relatados un carácter de realidad en sí misma, como se había advertido en el cuestionario diagnóstico, sin considerar las intencionalidades de los sujetos que dieron testimonio. A su vez, algunas/os alumnas/os elaboraron explicaciones utilizando en forma literal afirmaciones y valoraciones de los actores sociales partícipes de la conquista española. Observaciones que se tuvieron en cuenta en los siguientes trabajos prácticos, para procurar que las/os estudiantes infirieran intereses y estrategias de los sujetos históricos que brindaron testimonio, sin reducir el análisis al supuesto que una fuente histórica expresa la “voz” de quien la produjo, sino buscando complejizarlo al intentar que percibieran otras “voces” presentes en los mismos.

Otra dificultad advertida se relacionó con la tendencia a considerar el origen étnico como factor de homogeneización, sin que se distinguieran diferentes motivaciones y accionar de quienes integraban el sector “español” o el “indígena”, por lo cual no se atendió a los conflictos suscitados en las expediciones conquistadoras o las luchas políticas entre las sociedades nativas. En este sentido, tanto en el Trabajo Práctico N° 1 como en el Trabajo Práctico N° 2, a las/os estudiantes les resultó más complejo el análisis de relaciones de poder al interior de cada grupo étnico, que el abordaje de las relaciones asimétricas de poder entre españoles e indígenas.

También se observaron dificultades para lograr identificar y enunciar prácticas sociales y culturales tanto españolas como nativas, y aquellas que iban surgiendo del proceso de aculturación. Así, en los Trabajos Prácticos N° 2, 3 y 4 se buscó que las/os estudiantes pudieran reconocer y contrastar las transformaciones acaecidas en el proceso de la conquista española de América. La información obtenida de los sondeos de opinión contribuyó a la redefinición de las propuestas de trabajos prácticos para favorecer la identificación y la comprensión de los cambios y las continuidades registradas.

Además, frente a la pretendida objetividad que algunas/os estudiantes le otorgaron a los testimonios, las subsiguientes propuestas de trabajos prácticos y

sondeos de opinión promovieron el planteo que considera que las fuentes históricas se interrogan e interpretan a partir de las inquietudes y los marcos teórico-metodológicos de quienes las analizan, vale decir, desde el presente. En este sentido, los testimonios fueron abordados en esa clave explicativa, vinculada a la noción de la Historia como un producto elaborado a la vez que un proceso de construcción (Gonzalo Zaragoza, 1995). Un proceso que requiere de la iniciación del sujeto que aprende en el trabajo con fuentes históricas, debido a que forma parte del “enseñar el oficio de enseñar historia” (Pagès, 2004) a las/os alumnas/os del Profesorado, que deben adquirir experiencia en su abordaje e interpretación y comenzar a pensar didácticamente cómo y para qué analizarlas, a la vez que constituye una de las actividades centrales del quehacer histórico para las/os estudiantes de la Licenciatura, que precisan formarse para sus futuros campos de trabajo, como institutos de investigación y universidades.

Asimismo, en la planificación y redefinición de las propuestas se esbozaron actividades que no sólo se centraron en el análisis de las fuentes históricas, sino que también fomentaron el trabajo autónomo de las/os estudiantes al solicitar que, en función de la interpretación de los testimonios, pudieran explicar la afirmación de un historiador, redactar un título, seleccionar un concepto que permitiera abordar las fuentes. Y, en el último trabajo práctico, esa autonomía se favoreció al propiciar un acercamiento de las/os estudiantes a pensar didácticamente cómo abordar los testimonios de mujeres indígenas de la región andina.

En el desarrollo de la investigación, y a través de la reflexión-en-acción, se buscó identificar cuáles podrían ser las competencias necesarias para comprender e interpretar los testimonios acerca de la conquista española de América. Teniendo en cuenta los objetivos propuestos para llevar a cabo la presente investigación, el recorte temático seleccionado y el análisis crítico de los registros de las/os estudiantes, se llegó a la consideración que el abordaje de las fuentes históricas se hallaba estrechamente relacionado al desarrollo de competencias como la contextualización de los hechos, el reconocimiento de diferentes formas de pensar y actuar de los sujetos históricos, la identificación de cambios y continuidades estructurales, la construcción de proposiciones explicativas.

En el caso particular del análisis de fuentes históricas referentes a los procesos desencadenados por la conquista española en territorios americanos, se advirtió que las mencionadas competencias favorecieron:

- la contextualización de los hechos históricos, a fin de examinar las particularidades de la conquista española en las “áreas nucleares”, vale decir Mesoamérica y en los Andes centrales, comparando similitudes y/o diferencias, desde una perspectiva de análisis sincrónico.
- el reconocimiento de diferentes formas de accionar y de pensar de actores sociales que vivieron la conquista española, en procura de comprender cuáles fueron los modos de aceptar la alteridad o negar la comprensión del “otro”.
- el reconocimiento de los disímiles significados que tuvo la conquista española para los sujetos históricos, a fin de distinguir cómo representaron lo vivido y las “memorias” que se fueron construyendo.
- la identificación del impacto de la conquista española en territorios americanos, visibilizando cambios y continuidades en las sociedades conquistadas.

- la construcción de proposiciones explicativas de los hechos representados en los testimonios, que se produjeron en un contexto de dominación, en el que se registraron diversas formas de resistencias.

En forma progresiva, se logró complejizar el análisis de la conquista española de América para promover su comprensión, al abordar el proceso de investigación como un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que integraron la participación activa del docente y las/os alumnas/os. En definitiva, lo propuesto acerca del trabajo con fuentes históricas fomentó, en las/os estudiantes del primer ciclo de las carreras de Historia, la capacidad de comprensión y de interpretación de las mismas, a la vez que favoreció la reflexión-en-acción sobre aspectos concernientes a las prácticas de enseñanza universitaria, como prácticas sociales que se configuran al considerar las particularidades, las heterogeneidades y las dificultades que posee el sujeto que aprende.

Desde la perspectiva teórico-metodológica que guió esta investigación, y en particular siguiendo los planteos de John Elliott y Mercedes Suárez Pazos, estas consideraciones finales revisten un carácter provisorio, debido a que compartimos con los autores citados que los resultados pueden presentarse a modo de “hipótesis de acción futura” (Suárez Pazos, 2002: 446). Vale decir, “hipótesis de acción” que podrían ser comprobadas por otros docentes investigadores o al investigar otras cohortes de alumnas/os, en pos de indagar situaciones problemáticas situadas, y que contribuyan con “la necesidad de investigar nuestras propias prácticas de Didáctica de la Historia, conocer su racionalidad, y, en definitiva, poder utilizar los descubrimientos de la investigación para tomar decisiones sobre programas y estrategias de formación con conocimiento de causa”, en palabras de Joan Pagès (2004: 172).

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor.
- Alabart, M. y Zapiola, M. C. (ed.) (2017). *Las revoluciones de independencia hispanoamericanas a través de sus fuentes*. Colección La universidad en la escuela. Serie Fuentes comentadas de Historia y Filosofía. UNGS.
- Ansaldi, W. (1989). La nostalgia de la beata por la virginidad no perdida. A propósito del Quinto Centenario de un (des)encuentro. *David y Goliat*, XVIII(54), 22-30.
- Ansaldi, W. (1992). Cristóbal Colón, un falso palomo: entre los equívocos y la grandeza. *Revista del Centro de Estudios Filosóficos de Salta*, II(1), 4-40.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. [Primera edición: 1993]
- Fernández Valencia, A. y González Marzo, F. (2003). Uso didáctico del legado histórico conservado en los archivos. En Ballesteros Arranz, E.; Fernández Fernández, C.; Molina Ruiz, J. A. y Moreno Benito, P. *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (553-566). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gómez Gallardo, L. M. y Macedo Buleje, J. C. (2007). La investigación-acción para la innovación del quehacer educativo. *Revista Investigación Educativa*, 11(20), 33-44.
- González Marzo, F. (1994). Las fuentes documentales: utilización didáctica en la enseñanza de la historia. *Aula de Innovación Educativa*, 23, 65-71.

- Guíñez, C. y Sánchez, L. (2019). Vínculos entre la enseñanza y la investigación en Historia. En Salomón Tarquini, C.; Lanzillota, M. de los A.; Laguarda, P. y Fernández, S. (ed.). *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica* (51-57). Prometeo.
- Halperín Donghi, T. (1999). Historiografía colonial y multiculturalismo. La historia de la colonización entre la perspectiva del colonizador y la del colonizado. En Menegus Bornemann, M. (coord.). *Dos décadas de investigación en historia económica comparada en América Latina. Homenaje a Carlos Sempat Assadourian* (17-46). El Colegio de México, UNAM.
- Hobsbawm, E. (2013). *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*. Paidós.
- Meróni, G. (1969): *La Historia en mis documentos*. Huemul.
- 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.
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio del historiador*. Siglo XXI.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Nicolás, E. y Gómez, J. A. (coord.). *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (155-178). Universidad de Murcia.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo II. La Muralla.
- Prieto, J.; Gómez, C. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39, 1139- 6237.
- Riekenberg, M. (1993). El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia. *Propuesta educativa*, 8, 13-18.
- Sánchez Prieto, S. (1995). *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Siglo XXI.
- Sánchez Andújar, I. M. (2022). Investigar y crear: La creatividad y el trabajo con fuentes históricas como medio para desarrollar el pensamiento histórico en el aula. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 87-96.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- Stern, S. (1992). Paradigmas de la conquista: historia, historiografía y política. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"*, 3ª Serie, 6, 7-39.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1, 1-17.
- Svarzman, J. (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Novedades Educativas.
- Trepát, C. A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. GRAÓ.
- Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. ICE.
- Valle Taiman, 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 Taiman, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 245-263.
- Wachtel, N. (1976). *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Alianza.
- Zaragoza, G. (1995). La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, 7, 131-143.