

La elaboración de panfletos políticos como una introducción al trabajo de fuentes dentro del mundo escolar/ The development of political pamphlets as an introduction to the work of sources within the school world

Andrés Felipe Soto Yonhson/
Colegio San Esteban Diácono (Chile)
andres.soto.y@gmail.com

Resumen

La intervención didáctica se realizó en un octavo básico de un colegio particular de la comuna de Vitacura ubicada en Santiago de Chile. Su objetivo fue proponer una estrategia didáctica que promueva la comprensión de las fuentes históricas como una construcción mediada entre quien la produjo y su contexto. Para lograr lo anterior, los educandos confeccionaron panfletos políticos, a partir de los diversos actores sociales que participan dentro de un proceso histórico, al mismo tiempo comprendieron que las fuentes que estos elaboran están determinadas por los intereses del sector social al que pertenecen. Con ello, se buscó cimentar el camino para el trabajo de preguntas complejas hacia las fuentes históricas.

Palabras Clave: Fuentes históricas. Panfletos políticos. Construcción social. Actores sociales.

Abstract

The didactic intervention was conducted in a eighth grade of a private school in the commune of Vitacura it is located in Santiago de Chile. Its aim was to propose a teaching strategy that promotes understanding of historical sources as a construction mediated between one who produced it and its context. To accomplish this, the students drew up political pamphlets, from the diverse social actors involved in a historical process, at the same time they understood that these elaborate sources are determined by the interests of the social sector where they belong. With this, we sought to pave the way for the work of complex questions towards historical sources.

Key words: Historical sources. Political pamphlets, Social construction. Social actors

1. Introducción

El uso de fuentes históricas en las aulas no es un tema poco recurrente, sino que todo lo contrario, se utilizan bastante, pero de manera deficitaria. Tal como señalan Areyuna y Ayala “en un buen número de casos no son usadas como tales, sino como materiales de apoyo, que sirven para

ilustrar y motivar la enseñanza” (Muñoz & Ossandón, 2013, p.338). Esta situación tiene como consecuencia que los estudiantes las incorporen “como simple información, perdiendo todo su potencial didáctico” (Muñoz & Ossandón, 2013, p.338). Dicho esto, la presente experiencia pedagógica pretende difundir una propuesta estratégico-didáctica para

el trabajo de fuentes históricas, la cual busca desarrollar en los alumnos una comprensión de éstas alejadas de la objetividad y como fruto de una construcción mediada entre quien la produjo y el contexto donde fue elaborada. Es decir, se trata de dejar de lado una concepción de las fuentes históricas como datos o descripciones del pasado y avanzar hacia una visión que rescata las distintas perspectivas de mundo, las cuales muchas veces son conflictivas, dentro de los procesos históricos.

La propuesta fue desarrollada en una experiencia de práctica de aula y se planteó a partir de la elaboración de panfletos políticos por parte de los alumnos. Se escogió esto último en desmedro de la formulación de preguntas que apuntan a altos niveles cognitivos, ya que se buscó evitar, en primer lugar, la frustración de los educandos “por la cantidad de papel impreso que tienen que afrontar” (Barton, 2000, p.101) al momento que el docente le presenta una variedad de perspectivas sobre un proceso histórico. Además, con la construcción de panfletos se elude la confusión, por parte de los estudiantes, sobre “cómo leer y evaluar la información de fuentes discrepantes” (Barton, 2000, p 101), ya que estas cuestiones son instaladas de inmediato como preguntas complejas que apuntan a altos niveles cognitivos, pero no se construye el camino para su introducción.

Por lo tanto, la propuesta estratégico-didáctica pretende crear las condiciones necesarias para la introducción de preguntas complejas sobre las

fuentes históricas. Además, con ello se intenta cambiar lo que han evidenciado investigaciones como la de Keith Barton, quien señala que si bien los educandos “aprenden sobre las fuentes usadas para crear los relatos históricos, pueden no ser críticos sobre estas fuentes” (Barton, 2000, p.100). Es más, los estudiantes “comprenden las fuentes históricas como las que nos ofrecen información directa y objetiva sobre el pasado. Típicamente no reconocen la necesidad de interpretar las fuentes históricas, ni tampoco entienden cómo el uso de fuentes difiere de un relato a otro” (Barton, 2000, p.100). Con la elaboración de panfletos se intenta dejar de lado, en alguna medida, estas concepciones y caminar hacia una visión más compleja, diversa, al mismo tiempo que se rescatan los problemas, injusticias, luchas, conflictos y vivencias de los sujetos históricos en los distintos periodos de la historia. En definitiva, la idea detrás de ello es fomentar “un alto nivel de compromiso” (Barton, 2000, p.101) y disfrute del estudio de la historia, a partir de la instalación progresiva del trabajo con fuentes.

2. Metodología

2.1. ¿Cuáles son las características del contexto donde fue introducido el trabajo con panfletos políticos?

El proyecto pedagógico se realizó en un colegio particular pagado mixto ubicado en Santiago de Chile. Más específicamente, en un octavo básico, compuesto por 32 alumnos, de los cuales 18 eran hombres y 15 eran mujeres. A partir de su

observación, se pueden identificar las siguientes problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia

En primer lugar, las prácticas metodológicas de enseñanza han invisibilizado la diversidad del curso, ya que se ha entendido que “por estar unos alumnos todos juntos en el mismo espacio físico (aula), con un mismo contenido común y un mismo maestro todos aprenderán de la misma forma” (Gvirtz. & Palamidessi, 2008, p.146). De ahí que la metodología de enseñanza está centrada en copiar la materia en la pizarra después de extraer las ideas más importantes del texto de Historia y Ciencias Sociales leído por una alumna/o. Cuestión que se vuelve algo relevante, ya que se revisan constantemente los cuadernos de los educandos. El problema es que lo copiado en la pizarra por los educandos es contenido factual sin contextualización y relaciones entre éstos. O sea, el conocimiento es transmitido a los estudiantes como algo objetivo, dejando de lado que éste “es una construcción social y cultural muy compleja, cuya verdad depende de los acuerdos sociales que le otorgan autoridad y legitimidad” (Gvirtz. & Palamidessi. 2008, p.146). Es más, los contenidos centran “su atención en los personajes y acontecimientos y organiza la clase en torno a su figura” (Almeyda, L., Valledor, L. & Bravo, L. (s/f). p. 11). En otras palabras, “escuchar las explicaciones del profesor, tomar apuntes y hacer ejercicios del libro son las actividades de enseñanza aprendizaje más habituales en la clase de Historia” (Fuentes, 2002, p. 66). Esto tiene como consecuencia que los

alumnos no puedan “pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que saben”, ya que se ha coartando la heterogeneidad del grupo. De hecho, “cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión” (Stone, 1999, p. 5).

Considerando lo expresado en el párrafo anterior, podemos concluir que no existe una “producción conjunta de enseñante y estudiantes”, lo cual quiere decir que el aprendizaje no se está llevando a cabo “mediante actividades productivas realizadas conjuntamente por el enseñante y los estudiantes” (Tharp, 2002, p. 43). Además, no se está conectando “la escuela con la vida de los estudiantes”. En otras palabras, no se contextualiza “la enseñanza y el currículo en las experiencias y las capacidades de los hogares y las comunidades de los estudiantes” (Tharp, 2002, p. 44).

En segundo lugar, en cuanto al aprendizaje “la facultad mental que resulta privilegiada es la memorística, dado que la enseñanza se concibe esencialmente como una transmisión de contenidos” (Almeyda, L., Valledor, L. & Bravo, L. (s/f). p. 11) y la evaluación, en la gran mayoría de las ocasiones, es una reproducción casi textual de los contenidos. Por ende, se omite que la enseñanza “es una actividad que busca favorecer el aprendizaje. La enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda una ayuda” (Gvirtz. & Palamidessi, 2008, p.135). Cuestiones

que son reafirmadas en las evaluaciones, ya que mide verbos como reconocer, caracterizar y establecer relaciones. El problema es que cerca del 90% de las preguntas de alternativas iban dirigidas al primer objetivo, el 10 % restante se dividía entre los otros verbos. Esto provoca que los estudiantes se predispongan a aprender Historia de memoria. Es más, las preguntas de desarrollo, las cuales apuntan al análisis y la explicación, son respondidas como si les estuvieran preguntando por reconocer o en el primer nivel cognitivo. Ello se debe a que no saben qué es analizar o explicar un texto. La misma situación sucede con las actividades propuestas en su libro de Historia y Ciencias Sociales. En definitiva, no existe una enseñanza en el aula para enfrentar al desarrollo de preguntas con verbos complejos.

En tercer lugar, la enseñanza de la historia se realiza de manera fragmentada. O sea, se trabajan contenidos declarativos factuales sin conexiones entre ellos, de ahí los educandos intentan comprenderlos a partir del sentido común. Por lo tanto, los educandos simplifican la complejidad de la realidad, ya que se eliminan “las posibilidades alternativas, los desafíos, lo incierto, el mundo deviene en una caricatura simplificada, que empalma poco o nada, con la compleja realidad de los asuntos humanos” (Muñoz & Ossandón, 2013, p.41). En otras palabras, tal como ha afirmado Sam Winburg ignoran que “los procedimientos explicativos de la disciplina es contrariar al sentido común, es actuar en contra de la manera cómo la gente corriente examina los

hechos humanos” (Muñoz & Ossandón, 2013, p.41).

En base a estos elementos podemos concluir que el aprendizaje de la Historia en el 8º básico está emparentado con la memorización de acontecimientos y personajes importantes, los cuales no han sido articulados de forma coherente y menos son entendidos como un proceso con diferentes perspectivas en su interior. Por ello, los estudiantes no desarrollan un pensamiento de mayor complejidad, ya que las metodologías de enseñanza no apuntan a desafiar “a los estudiantes para que desarrollen complejidad cognitiva” (Tharp, 2002, p.44). En definitiva, los educandos están entendiendo la Historia como objetiva, ya que “describen el pasado como si involucrara sólo a un número delimitado de personas y acontecimientos, todos obrando o sucediendo en un espacio geográfico restringido, y reducen procesos graduales y de larga duración a sucesos particulares y diferenciados” (Barton, 2000, p.99). Es más, “a menudo los estudiantes pasan por alto las experiencias y perspectivas diversas de las personas en cualquier momento del pasado” (Barton, 2000, p.99).

2.2. Fundamento teórico

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje descritas en el segmento anterior determinan “la visión que los alumnos tienen de la Historia” (Fuentes, 2002, p.66), ya que están “íntimamente ligadas a la didáctica empleada en clase y a las experiencias

familiares y sociales vividas” (Fuentes, 2002, p. 66). Por ello, con la propuesta estratégico-didáctica se buscó que las percepciones de los educandos sobre la historia y las fuentes históricas se modificaran en alguna medida, ya que serían “expuestos a nuevas metodologías didácticas y a nuevas concepciones del conocimientos histórico” (Fuentes, 2002, p.65). Con el fin de lograr lo anterior es necesario considerar los siguientes posicionamientos.

En primer lugar, es necesario señalar que el posicionamiento pedagógico utilizado en la intervención didáctica está influido por los planteamientos de Henry Giroux. Éste plantea que la finalidad de la educación no radica en “ajustar” a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, su propósito principal es estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas” (Giroux, 1997, p.154). Para lograr lo anterior es importante que consideren la cultura como un fenómeno político, a través del cual una clase específica utiliza su poder para “imponer y distribuir en la sociedad significados específicos, sistemas de mensajes y prácticas sociales con la finalidad de “sentar las bases psicológicas y morales para el sistema económico y político que controlan”” (Giroux, 1997, p.248). Situación que se potencia en una sociedad comunicada como la actual, en donde los discursos dominantes se reproducen, independientemente del estatus social y económico, en una amplia gama de lugares.

En este contexto el docente es quien debe enfatizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje “la naturaleza activa de la participación de los estudiantes” (Giroux, 1997, p. 255), además de enseñar a los estudiantes “a moverse más allá de interpretaciones literales y de modos fragmentarios de conocimiento” (Giroux, 1997, p.255), recobrando “al sujeto y las dimensiones humanas del conocimiento” (Giroux, 1997, .255). Finalmente “el aprendizaje es visto como una interacción dialéctica entre la persona y el mundo objetivo, en tanto que el conocimiento es visto como una construcción social” (Giroux, 1997, p. 271)

Para desarrollar el razonamiento crítico en los estudiantes, a la vez que comprenden el conocimiento como una construcción social, es necesario potenciar la problematización de los contenidos y desnudarlos “de sus pretensiones objetivas” y “también debe ser definido a través de las mediaciones y papeles sociales que suministren el contexto para su significado y su distribución” (Giroux, 1997, p. 255). La idea detrás de ello y dependiendo de “los niveles y grados de escolaridad, los estudiantes pueden aprender a yuxtaponer diferentes perspectivas del mundo contra los reclamos de verdad que cada uno de ellos hace”. (Giroux, 1997, p.255).

En segundo lugar, es necesario posicionarse dentro de la Nueva Historia. Ésta rescata la labor del individuo y le atribuye “un papel activo en la configuración de la práctica social y lo toman como punto de partida de la indagación histórica”

(Cabrera, 2001, p.34). Es más, el proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva está influido por el constructivismo, el cual “no trabaja con un conocimiento verdadero ni fijo que deba ser reproducido, sino que, dado que el aprendizaje se concibe como una construcción que realiza cada sujeto, es posible llegar a múltiples interpretaciones de un proceso histórico” (Almeyda, L., Valledor, L. & Bravo, L. s/f, p.11). En definitiva, se otorga a la subjetividad y a la creatividad un “espacio propio para que puedan desplegarse” (Cabrera, 2001, p.36). De ahí que no se valore “la repetición mecánica de contenidos, sino la capacidad para establecer relaciones entre los hechos y procesos históricos, y la capacidad de las argumentaciones” (Almeyda, L., Valledor, L. & Bravo, L. s/f, p.11)

¿Cómo se pretende lograr lo anterior? Instalando en el centro de la implementación didáctica el trabajo de fuentes. Focalizar el aprendizaje histórico a partir del análisis de fuentes nos permite “trasladar la “caja de herramientas” del historiador a la sala de clases” (Areyuna, B. & Ayala, E. s/f, p.225) y develar “los secretos de su oficio, mediado y adaptado por estrategias didácticas” (Muñoz & Ossandón, 2013, p.316). Ambas cuestiones permiten desarrollar el razonamiento histórico y, al mismo tiempo, enjuiciar la realidad.

Por otra parte, el trabajo con fuentes favorece el trabajo independiente del alumno, ya que disminuye el protagonismo del docente a la hora

de realizar la clase porque es el estudiante el que construye su propio conocimiento y el profesor sólo se convierte en un mediador. Las herramientas del historiador trasladadas al aula con el análisis de fuentes necesariamente deben ser utilizadas por los educandos o el docente, ya “que todo es potencialmente una fuente” y sólo se convierten en ellas cuando se pronuncian “las palabras mágicas: “respóndeme el problema”” (Areyuna, B. & Ayala, E. s/f, p.236). Por lo tanto, las fuentes nos presentan la oportunidad de equilibrar las relaciones de poder que se presentan en los salones de clases.

Es más, a través del trabajo con fuentes los estudiantes pueden desarrollar el pensamiento crítico. Para lograr esto último, tal como señalan Areyuna y Ayala, el docente debe plantear a las fuentes preguntas como: ¿Qué nos informa la fuente?, ¿En qué condiciones históricas se produjo la fuente?, ¿En quiénes pretende influir? o ¿cómo relacionan la información obtenida en las fuentes con el fenómeno investigado? Todas estas interrogantes apuntan a niveles cognitivos más altos que la mera memorización, al mismo tiempo que propician una comprensión de la historia más completa y compleja. Esto último permite formar a los educandos como “ciudadanos con pensamiento autónomo, capaces de interpretar y criticar el mundo que les toca vivir, haciendo conexiones entre el pasado y el presente, y prospectando horizontes posibles” (Muñoz & Ossandón, 2013, p.316).

Así las cosas, las habilidades desarrolladas a partir del análisis de fuentes históricas nos permiten trabajar con la realidad y las experiencias de los alumnos. Es decir estas son sólo una pieza del rompecabezas y “no nos informan de “lo que pasó”, sino que muestran un punto de vista sobre el acontecimiento, que depende en gran medida del autor (en el caso de las fuentes escritas) y de las condiciones en las que fueron producidas y luego seleccionadas.” (Areyuna, B. & Ayala, E. s/f, p.233). Potencialmente podemos trasladar la metodología para analizar las fuentes al conocimiento y comprensión del presente a partir de la “observación, análisis y de crítica que exige la historia, a someter a reflexión la información deformante que nos llega a través de los medios. “Comprender” es imposible sin “conocer”. La historia debe enseñarnos, en primer lugar, a leer un periódico” (Areyuna, B. & Ayala, E. s/f, p.235). En definitiva, “la naturalización de los discursos históricos conspira contra la ida de aprender a pensar históricamente y enjuiciar la realidad” (Areyuna, B. & Ayala, E. s/f, p.241).

No obstante, con la elaboración de panfletos se busca cimentar el camino para la introducción de preguntas complejas sobre las fuentes históricas. Esto es importante porque, tal como han evidenciado las investigaciones sobre las percepciones de los alumnos hacia las fuentes, su trabajo ha apuntado generalmente a mostrar rasgos de una época. Por lo tanto, con la elaboración de panfletos políticos los estudiantes

pueden comprender la parcialidad de la información entregada por las fuentes, la cual “tiene dos dimensiones: en primer término, es parcial, pues sólo nos muestra una parte del todo o una pieza del rompecabezas y, por otro lado, es parcial porque representa casi exclusivamente la visión y posición de quien las produce.” (Muñoz & Ossandón, 2013, p.341). Además, elaborar panfletos nos permite trabajar la evaluación, la contextualización y una capacidad de razonamiento de más alto nivel sin que los estudiantes se sientan “sobrepasados y frustrados por la cantidad de papel impreso que tienen que afrontar” (Barton, 2000, p.101). Siendo así cuidadosos de no realizar preguntas complejas de inmediato.

Además, la construcción de panfletos políticos permite desarrollar la empatía histórica en los estudiantes, ya que esta estrategia didáctica puede conectar a los educandos “con las razones que tuvieron los actores del pasado para hacer lo que hicieron” (Ávila & Attozi, 2009, p. 285) y, a partir de ello, construir su posicionamiento. Junto con ello, en la construcción del panfleto político, a partir del actor social seleccionado, debe ser un desafío para el educando porque debe mantener una distancia explícita entre el contexto pedido para la fabricación del panfleto y el suyo (actual). Esto último exige que el contenido conceptual del contexto en que se va a situar el panfleto debe estar lo suficientemente manejado.

2.3. Descripción de la implementación didáctica

El contenido escogido para trabajar la propuesta de intervención didáctica fue la Revolución Francesa. Ésta se encuentra enmarcada, según el curriculum oficial, en la unidad llamada: El Estado Moderno (siglos XVI-XVIII). De acuerdo al MINEDUC esta materia es estudiada en los octavos básicos y se espera que los estudiantes comprendan que la Revolución Francesa es la expresión de profundos cuestionamientos al orden social y político de las monarquías absolutas, basados en los principios del ideario republicano. Junto con ello, los educandos deben comprender el proceso revolucionario francés considerando sus etapas, las personas que intervinieron en su desarrollo, los hechos relevantes y sus consecuencias inmediatas.

Lo anterior fue planificado considerando las fases sugeridas por Jaume Jorba y Ester Casellas (Muñoz & Ossandón, 2013, pp. 364-366). Estos proponen un modelo de enseñanza-aprendizaje con las siguientes etapas: fase de exploración o de explicitación, fase de introducción de conceptos, fase de estructuración del conocimiento y fase de aplicación. Por lo tanto, la propuesta didáctica fue organizada siguiendo este modelo didáctico y se expresa en el siguiente esquema:

Submetas de comprensión
Reconoce que el concepto de cambio es un elemento central en el desenvolvimiento

humano, pero que es distinto al de revolución. (sesión 1)
Comprende que la Revolución Francesa es el punto culmine de una serie de problemas provenientes del Antiguo Régimen, a partir del análisis de fuentes primarias escritas, imágenes y material audiovisual. (sesión 2)
Distinguir las diferentes interpretaciones de los actores sociales, frente a un cambio producido dentro de la Revolución Francesa, a partir de la elaboración de panfletos. (sesión 3 y 4)
Evaluar los cambios introducidos por la revolución en la sociedad francesa del siglo XVIII, a partir de las posturas reflejadas en los panfletos políticos (sesión 5)

A partir de la planificación se buscó que los educandos entiendan el concepto de revolución como una transformación estructural, al mismo tiempo que comprenden que dentro del proceso revolucionario francés se suscitaron una serie de modificaciones que no necesariamente fueron revolucionarias. Considerando esta variedad de transformaciones, tanto estructurales como superficiales, los estudiantes se harán conscientes que existen distintas perspectivas, dependiendo del actor social que se interrogue. Es más, vislumbrarán que las fuentes primarias y secundarias muestran una posición y una intención comunicativa siempre relacionada con el sujeto que la produjo y el contexto donde fue elaborado. Todo ello complejiza la comprensión

sobre la Revolución Francesa, ya que se busca que los educandos distingan que dentro de un mismo proceso histórico conviven una serie de interpretaciones distintas de él. Por lo tanto, al evaluar los cambios introducidos por la Revolución en la Francia de 1789 se incentiva que los alumnos se pregunten cuestiones como: ¿Hasta qué punto los cambios introducidos por la Revolución Francesa fueron para su tiempo un avance? ¿Quiénes consideraron el proceso revolucionario francés como un retroceso? En definitiva, siendo esta la pregunta transversal en la propuesta didáctica: ¿Hasta qué punto los intereses particulares y sectarios afectan la percepción de los sujetos sobre los cambios revolucionarios?

Para la puesta en práctica de la propuesta se confeccionó un material didáctico llamado: ¿qué actor social soy? Este último está compuesto por diferentes secciones. La primera muestra un ejemplo de panfleto político y las características que este debe tener. Estas últimas son las siguientes:

Panfleto: Es un escrito breve generalmente agresivo o difamatorio.

Cosas a tener en cuenta a la hora de su construcción:

- a) Un panfleto siempre dice algo (bueno o malo) sobre su tiempo o del pasado. Es una crítica positiva o negativa sobre un período.

- b) En un panfleto se plasma una opinión sobre alguien, un hecho o una forma de vivir.
- c) Es BREVE.
- d) Puede estar compuesto solamente por palabras, o bien, por imágenes y algunas palabras que explican a esta última.
- e) Se plasma SÓLO en una carilla.
- f) SIEMPRE hay una intención detrás de su propagación. Ésta puede ser difamar a una persona (como el rey por ejemplo) o resaltar un hecho que desde la opinión del autor es heroico.
- g) Un panfleto está escrito para movilizar, PROVOCAR algo a la persona que lo lee.

Todas las características antes mencionadas fueron inferidas, a partir de la ejemplificación de un panfleto político confeccionado por Etienne de La Boétie en la Francia del siglo XVI (anexo 1)

La segunda sección del material didáctico muestra a los estudiantes los diferentes puntos desarrollados en la promulgación de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Se seleccionó este hecho principalmente porque encarna un quiebre, estructural o no, durante la Revolución Francesa. Además, lo relevante de esto último es que contextualiza históricamente a los alumnos.

La tercera sección explica las instrucciones para la elaboración del panfleto político alusivo a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Para ello, se señaló lo siguiente: el panfleto debe contener una opinión sobre el documento, la cual debe estar posicionada a partir de uno de los actores sociales del periodo propuesto (monarquía francesa, una mujer de la revolución, un campesino, un sans-culotte y un burgués perteneciente a la alta burguesía), finalmente, el alumno debe explicar y fundamentar la opinión y los elementos utilizados en la confecciones del panfleto político.

Para que el estudiante se posicione efectivamente a partir de un actor social, el material didáctico evidenció algunas características del contexto social, político y económico del grupo social escogido (anexo 1)

Por lo tanto, con la construcción de los panfletos políticos se buscó que los estudiantes comprendan que la percepción de la realidad está mediada por el actor social que eligieron, que las fuentes primarias y secundarias utilizadas en la Historia no son objetivas, sino que muestran una intención comunicativa siempre relacionada con los intereses y las pasiones de la persona que la elabora y, por último, que existen múltiples interpretaciones de los cambios o de los procesos históricos. Por otro lado, se buscó trabajar a partir de la diversidad del curso y se fomentó la participación de los alumnos en la construcción de su propio conocimiento.

3. Reflexiones sobre la implementación didáctica

3.1. Resultados de la intervención

La enseñanza es “una actividad en la que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o una habilidad que la otra no posee; la primera intenta transmitir esos conocimientos o habilidades a la segunda, estableciéndose entre ambas una cierta relación a fin de que la segunda los adquiera” (134, ABC). La pregunta que surge después de conocer esta definición es: ¿Qué aspectos de la enseñanza se lograron y cuáles no?

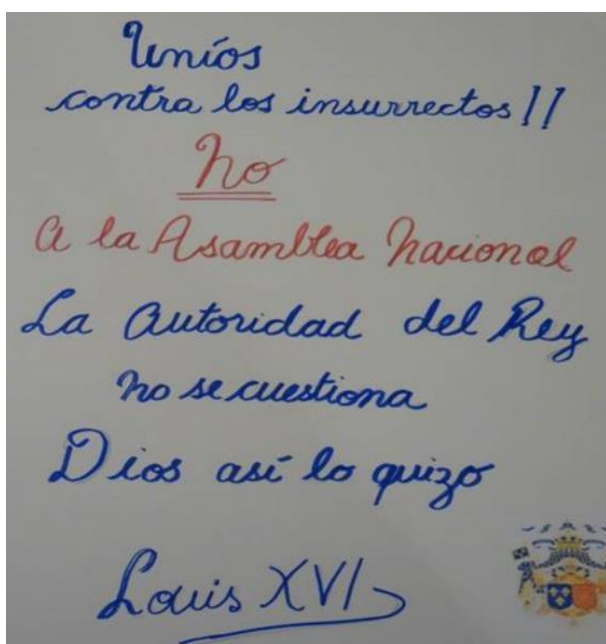
A partir del modo de enseñanza utilizado durante la implementación didáctica se logró difuminar el protagonismo del docente como transmisor de conocimientos históricos. De hecho, las diversas actividades planteadas intentaron instalar en el centro a los estudiantes como desarrolladores de su propio aprendizaje, para así convertir al profesor como un mero mediador. Al diversificar las actividades y los elementos (material audiovisual, imágenes, fuentes escritas y música) de aprendizaje se atendió a la diversidad propia del curso.

Además de lo anterior, se trabajó sistemáticamente y de forma explícita las características propias de las fuentes históricas. Por ejemplo, al construir panfletos se evidenció que las fuentes expresan una intención y una perspectiva de la realidad social del periodo donde fueron confeccionadas.

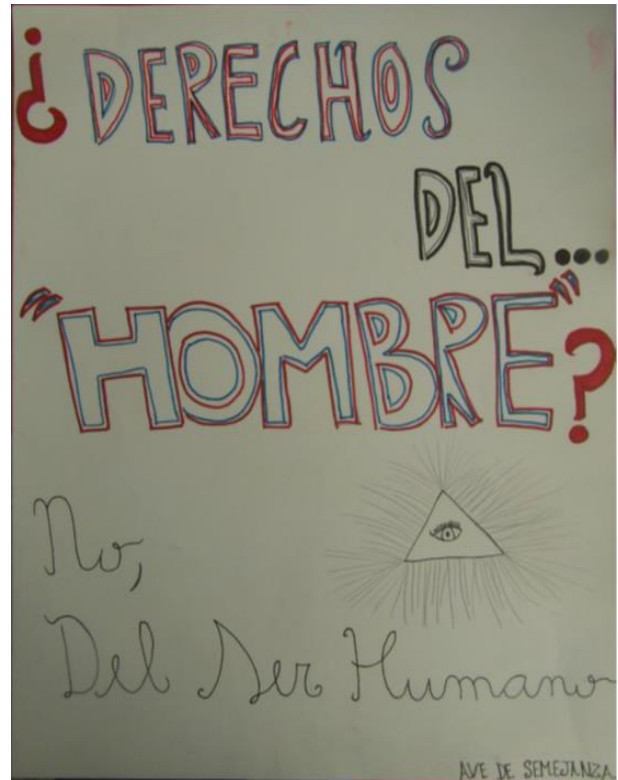
Los estudiantes aprendieron que al interior de la Revolución Francesa existieron una serie de cambios, tanto superficiales como estructurales, frente a los cuales existen una gama de actores sociales con diferentes opiniones y perspectivas sobre su contexto. Lo anterior es evidente en los panfletos políticos que se presentan a continuación:



Opinión de los campesinos sobre el contexto político, social y económico durante la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.



Opinión del rey Luis XVI sobre la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.



Opinión de una mujer de la revolución sobre la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.

Además, los educandos también aprendieron que los panfletos políticos presentan una intención comunicativa directamente relacionada con los intereses sectoriales de quién la produjo. Esto se evidencia en la explicación de los educandos sobre la elaboración de los panfletos políticos:

“El mensaje lo envía la monarquía en un intento desesperado por persuadir a los habitantes de las ciudades y campesinos a que se opongan e idealmente luchen en contra de la Asamblea Nacional, ya que ésta claramente perjudicaba al rey con su Declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano, pues

sostenía que la soberanía reside sólo en la nación, y ningún individuo puede ejercer autoridad sino viene de ella. Además menciona la necesidad de la separación de poderes. Aspecto que claramente se contrapone al absolutismo que concentraba los tres poderes en el Rey y que argumentaba que el origen de esta autoridad era divino.”

“Pusimos que acaben con la revolución porque nos posicionamos a través de un rey extranjero y ellos no querían que la revolución también pasara a sus reinos. Ellos creían que el rey es el único con la autoridad para y el pueblo no. Por eso pusimos que el rey es el único con poder divino sobre el pueblo. También pusimos “que no invadan a nuestra gente con su estupidez” porque los otros reyes no querían perder el poder sobre su pueblo.”

“Les daría mi opinión sobre el rey y nuestra sociedad dividida en privilegiados y los que no, pero ya que no importa lo que piense una mujer no lo haré, lo único que les diré es que es una opinión negativa sobre ello, al igual que la que tengo sobre la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.

Siempre pienso en una vez que fui a confeccionarme un vestido a una duquesa a su casa, ella estaba con unas amigas y hablaban sin parar, mientras le tomaba las medida escuché lo que decían y empezaron a conversar de que

debíamos tener los mismos derechos que el hombre y que éramos igual de importante e inteligentes. Al llegar a mi casa no podría olvidar esa conversación y que sentía que tenía mucha razón, entonces empecé a sentir un impulso de que algo tenía que hacer y se me ocurrió hacer panfletos políticos. El mío dice: ¿Derechos del... “hombre”?

No, del ser humano.

Mi intención con esta frase es decirlo a todos que nosotras también debemos tener derechos y que debe existir EQUIDAD DE GÉNERO, es más bien una pregunta sarcástica, ya que debemos tratarnos por igual sea un hombre o una mujer y tener la oportunidad de hacer las mismas cosas.

....

Mi posición ante los derechos del hombre y el ciudadano es que los apoyo sólo que estoy en contra de que sólo sea para el hombre.

Y finalmente perdón si tengo muchos errores de ortografía pero al ser mujer no tengo derecho a estudiar”

5. Conclusiones

Una vez terminada la implementación de la propuesta didáctica y, junto con ello, el trabajo con fuentes desarrollada en ésta, es necesario preguntarse si los objetivos presentados en la introducción de este artículo se lograron o no.

En primer lugar, con la elaboración de panfletos políticos se logró atender a la diversidad del curso, al mismo tiempo que los educandos comprendían que las fuentes presentan en su interior la intención comunicativa del sujeto que la elaboró. Es más, al posicionar a los estudiantes como un actor social del período contribuyó que los alumnos entendieran que en la historia no existe un solo relato, sino que una amplia gama de ellos, los cuales muchas veces son conflictivos entre sí. Por ende, esta propuesta estratégico-didáctica puede ser utilizada antes de la introducción directa de preguntas complejas para analizar fuentes primarias y secundarias, ya que muchas veces los cursos no han trabajado de esa forma porque a las fuentes sólo se les han planteado preguntas ¿qué nos dice? Y no: ¿qué intención hay detrás de su circulación?

En segundo lugar, es necesario realizar conexiones explícitas entre lo aprendido sobre las fuentes primarias y secundarias y la realidad de los educandos. De esta forma los alumnos podrán criticar el medio donde se están desarrollando, reconocerán los discursos de poder en los distintos medios de comunicación y, al mismo tiempo, identificarán que muchas cosas dadas por verdaderas sólo son un discurso más entre muchos otros.

En tercer lugar, los aprendizajes adquiridos durante la implementación de la propuesta están relacionados con la utilización de estrategias didácticas distintas a las usualmente ocupadas en las salas de clases, las cuales, más que un

problema, son oportunidad para conocer la reacción de los estudiantes frente a metodologías de enseñanza “poco tradicionales”. Esto no sólo se debe a su buena acogida, sino que también al desarrollo de cuestiones tan necesarias dentro del proceso educativo de miles de alumnos como la autonomía en su propio aprendizaje, la adquisición de habilidades complejas y la crítica sobre qué y cómo están aprendiendo.

En conclusión, la realización de la unidad didáctica y, junto con ella, la elaboración de panfletos políticos se convierte en una alternativa viable, tal como se ha evidenciado, para el desarrollo de razonamientos históricos a partir de la utilización de fuentes en cursos básicos donde sólo se han trabajado como muestras de un período de la historia y, por tanto, también cargadas de una objetividad que no tienen.

7. Referencias bibliográficas

Almeyda, L., Valledor, L. & Bravo, L. (s/f). Aprendizaje y enseñanza del tiempo histórico: aproximaciones desde la investigación, el pensamiento del profesor y el curriculum.

Areyuna, B. & Ayala, E. (s/f). El razonamiento histórico a través del trabajo con fuentes.

Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 9, 97-114.

González C., Henríquez, R., Pagés, J. & Santiesteban, A. (2009) “El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media”. En: Ávila, R. & Attozi, I. (2009) La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”. Bologna: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en Ciencias Sociales.

Fuentes Moreno, C. (2002). La visión de la Historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 55-68.

Giroux, Henry (1997). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía de la oposición. Siglo Veintiuno editores.

Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (2008). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Argentina: Aique.

Muñoz, Ignacio. & Ossandón, Luis (compiladores). 2013. La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual. Santiago de Chile. Dibam.

Stone Wiske, Martha (compiladora). 1999. “La enseñanza para la comprensión. Vinculación

entre la investigación y la práctica”. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Tharp, Roland (et-al) (2002), Transformar la enseñanza, Paidós, Barcelona.