

Entrevista a Keith C. Barton

Keith C. Barton (Indiana University), interviewed by Michael Yell, Former President of the National Council for the Social Studies (USA)

¿Podría hablarnos acerca de su trabajo de investigación y docencia en el área de la enseñanza de la historia?

En la década de 1980 di clases de primaria y secundaria, pero por más de veinte años he estado preparando profesores de primaria, media y secundaria en sus programas de preservicio y de posgrado. En mis cursos de metodología me enfoco en una gama de formas en que los estudios sociales pueden preparar a los estudiantes para la vida en una sociedad democrática - a través de habilidades de investigación, estrategias para trabajar con otros, y el contenido de todas las diferentes áreas dentro de los estudios sociales. Pero en mi investigación, escritos y presentaciones, usualmente me centro más específicamente en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Uno de mis objetivos ha sido proveer panoramas realistas de profesores incentivando a estudiantes en instrucción significativa de la historia. El libro que escribí con Linda Levistik, *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*, incluye descripciones de profesores trabajando con estudiantes de grados primarios a través de la secundaria, junto con explicaciones por qué pensamos que ellos son exitosos, y algunos de los desafíos que ellos enfrentan en el camino. Esperamos que estas descripciones puedan inspirar a

otros profesores a probar nuevas aproximaciones y a pensar sobre qué esperan que los estudiantes aprendan de la historia.

Siempre que sea posible, basamos nuestras recomendaciones no solo en lo que pensamos que "debería" funcionar, sino en la investigación sobre el pensamiento de los estudiantes; ésta es un área que los investigadores han estado trabajando por 25 años o más. El propósito de este tipo de trabajo es averiguar cómo los estudiantes piensan sobre la historia - cómo procesan la información a la cual están expuestos no solo en la escuela sino a través de su experiencia con las familias, los medios de comunicación, museos y así sucesivamente. Este tipo de investigaciones puede ayudar a los profesores a basarse en lo que los estudiantes ya saben, y puede alertarles sobre conceptos erróneos que ellos deban afrontar.

En mi propia investigación indagando en cómo los estudiantes piensan sobre el tiempo histórico, sobre qué es importante en historia, sobre cómo y por qué la vida ha cambiado con el tiempo, y sobre cómo sabemos lo que ha ocurrido en el pasado. He realizado estudios en Estados Unidos e Irlanda del Norte, y más recientemente en Nueva Zelanda y Singapur. Una de las ventajas de comparar estudiantes de diferentes países es que esto puede ayudarnos para comprender mejor cómo la enseñanza interactúa con experiencias fuera de la escuela para influenciar la comprensión de la historia.

El término "pensamiento histórico" se oye a menudo hoy en día. ¿Me puede explicar su concepción del pensamiento histórico?

Los profesores pueden cubrir una diversidad de temas en historia, pero "pensamiento histórico" refiere a aproximaciones al pasado que los profesores y estudiantes deben tener en cuenta, sin importar el tema particular que estén estudiando. En un sentido, el pensamiento histórico se refiere a los "hábitos de la mente" del sujeto, para usar una frase popular y sugestiva.

Sin embargo, no hay un acuerdo completo sobre lo que está involucrado en el "pensamiento histórico". Los especialistas en esta área tienen sus propios modos de categorizar los elementos del pensamiento histórico, y algunos no creen que es distinto a cualquier otro tipo de pensamiento - es sólo pensamiento claro y lógico aplicado al pasado. Sin tratar de sonar muy definitivo, yo sugiero tres aspectos de la historia que pienso podemos emplear para ayudar a que los estudiantes piensen más claramente sobre el pasado.

El primero es desarrollar una comprensión de perspectivas históricas. Con el fin de dar sentido a la historia, tenemos que comprender cómo las personas veían el mundo en un momento dado, y ser conscientes de cómo sus valores, actitudes y creencias difieren de las nuestras. De lo contrario, corremos el riesgo de malinterpretar sus acciones y formas de vida. Tanto si se estudia la antigua Mali, Europa medieval o el período previo a la guerra de Estados Unidos, los estudiantes deben aprender siempre a preguntar ¿cómo estas personas veían el mundo y por qué?

Adicionalmente, los estudiantes deben siempre preguntarse sobre la diversidad de perspectivas durante un período de tiempo dado - ¿cómo las personas de diferentes etnias, clases, ideologías o géneros veían el mundo de modo distinto? Tenemos que asegurarnos de que los estudiantes no cometan el error de pensar que todos en un período dado tenían la misma perspectiva.

En segundo elemento del pensamiento histórico involucra examinar el accionar histórico. Esto significa mirar a las circunstancias en las cuales las personas se encontraban ellas mismas, como también los modos que tomaban acción tanto para preservar como cambiar su situación. Los estudiantes necesitan comprender que las personas nunca han sido libres de hacer lo que plazcan, sino que siempre han sido parte de acuerdos sociales que proveen oportunidades pero que también limitan las acciones.

Comprender cómo las personas toman decisiones en estas estructuras sociales es un aspecto importante del pensamiento histórico, y también llama la atención sobre la variedad de formas en que se han participado en eventos históricos. ¿Qué hicieron las mujeres en este período de tiempo? ¿Qué hicieron las minorías? ¿Cómo se unió la gente con otros para tomar acción?

Por último, los estudiantes necesitan entender cómo los registros históricos implican una interpretación de evidencia. ¿Cómo sabemos lo que hicieron las personas, o cómo era la sociedad, o cuáles eran sus perspectivas? Esto significa familiarizarse con la gama de pruebas que utilizamos para reconstruir el pasado, y con cómo la interpretación está involucrada en este proceso. ¿En qué fuentes basamos nuestro conocimiento, y qué influye en la forma en que entendemos estas fuentes?

Esto significa más que la búsqueda de “parcialidad” en los documentos históricos, ya que todas las fuentes están sesgadas. Lo que los estudiantes necesitan aprender es cómo usamos fuentes para dar sentido al pasado. Siempre deben

estar preguntando: "¿Qué es lo que nos puede decir esta fuente, y qué es lo que no nos dice?" Y cuando se encuentren con cualquier relato histórico, se deben preguntar: "¿Por qué la historia se cuenta de esta manera? ¿En qué se basa? ¿Cómo podría ser contada de otra manera?"

Echemos un vistazo a cómo podría funcionar esto. ¿Cómo puede un maestro crear una lección sobre la Convención Constitucional de EE.UU. que emplee este tipo de pensamiento histórico?

Aunque hay muchas posibilidades con un tema tan rico como éste, uno que me viene a la mente es la famosa correspondencia entre Abigail Adams y John Adams, en la que le pide que "recuerde a las damas y sea más generoso y favorable con ellas que sus antepasados." Esta sería una buena manera de explorar las expectativas de los roles de género en el tiempo. ¿Qué quiere decir cuando afirma que otros son han sido generosos hacia las mujeres, y qué es lo que espera que va a cambiar? ¿Qué podemos afirmar acerca de las opiniones de John cuando escribe de vuelta que él "no puede dejar de reír"? Esta correspondencia tampoco se trata sólo de género; cuando Abigail dice: "Todos los hombres serían tiranos si pudieran," ¿cómo se refleja la filosofía política que sustenta el trabajo de la Convención?

Estas cartas no sólo proporcionan información sobre las perspectivas de la gente de aquel entonces, sino que también ponen de relieve las cuestiones de agencia: ¿Quién tenía el poder para escribir la constitución, y ¿cómo sus decisiones afectan a las vidas de las mujeres, los esclavos y otras personas que no detentan el poder económico y social en su sociedad? Dada su falta de poder público, ¿cómo una mujer como Abigail intenta influenciar en la sociedad? ¿Qué tan exitosa fue? ¿Cómo fue que otros intentaron influir en el gobierno del nuevo país?

Estas cartas, por supuesto, son las fuentes históricas originales, por lo que dan a los estudiantes la oportunidad de explorar también la naturaleza interpretativa de la historia. ¿Qué podemos aprender de estas cartas, y qué no podemos aprender? (Por ejemplo, ¿aprendemos más acerca de Abigail y las actitudes de John que de sus experiencias reales?). ¿Qué tipos de personas dejaron atrás tales registros, y cómo es que eso sesga nuestra comprensión de la vida de esa época? ¿Hay otras fuentes sobre la Convención Constitucional - libros de texto, películas, sitios históricos, por ejemplo- que tratan de las cuestiones de género que estas cartas manifiestan, y por qué podrían éstos incluir u omitir tales temas?

Perspectiva, agencia, y la interpretación pueden todas ir juntas y de forma ordenada en lecciones como éstas.

Pensemos en otra lección y veamos cómo hacer esto. Como un profesor de historia de secundaria voy a estar enseñando una lección sobre gobierno romano pronto. ¿Cómo recomendaría incorporar el pensamiento histórico en esta lección?

Al considerar agencia, la pregunta obvia de abordar es: "¿Quién tenía el poder para dar forma al gobierno en Roma? El hecho de que se esperaba que los hombres representaran a sus hogares en la esfera pública muestra cuán mayor era el espacio para la acción que ellos tenían que sus esposas o esclavos, mientras que otros no ciudadanos eran excluidos del gobierno por completo. El hecho de que muchas personas que formaban parte del Imperio Romano no estaban representados en el gobierno, sin embargo, no significa que no tenían espacio para actuar - de modo que aprender sobre el gobierno romano, los estudiantes deben aprender también sobre temas como las revueltas de esclavos, o la rebelión dentro de las provincias.

A primera vista, esto puede parecer demasiado alejado del "gobierno", pero la finalidad de pensar sobre la agencia histórica es llamar la atención sobre cómo las personas en diferentes circunstancias afectaron su mundo. Los que están fuera de las fronteras del gobierno formal tuvieron que buscar otros medios para tomar el control de su vida, una lección con implicaciones de largo alcance para la comprensión de las sociedades pasadas y presentes.

La perspectiva histórica y la interpretación pueden ser más difíciles de incluir a medida que retrocedemos más en el tiempo, sobre todo para los estudiantes más jóvenes, no porque no comprenden los períodos de tiempo mayores o no están interesados en ellos, sino porque las fuentes para este tipo de actividades no son tan numerosas o accesibles. Para Roma, sin embargo, sin duda hay fuentes que los profesores podrían utilizar con una atenta mediación y andamiaje. Los estudiantes pueden, por ejemplo, explorar cómo las Doce Tablas de la ley romana reflejan los valores y creencias de la sociedad romana.

También pueden leer extractos cuidadosamente seleccionados y editados de oradores romanos por sus puntos de vista sobre la naturaleza propia del gobierno -incluyendo los puntos de vista conflictivos de los plebeyos y patricios. También podrían analizar cómo Tácito y Julio César describieron el gobierno

de las tribus Germánicas, y considerar cómo los miembros de esas tribus podrían haberse caracterizado a sí mismos.

Cuando presidí el comité de estudios sociales de nuestro distrito, me encontré que los que se oponen a la enseñanza de la historia en la escuela media se preguntaron si los niños más pequeños podían comprender ideas y acontecimientos tan distantes de su experiencia inmediata. ¿Qué ha averiguado en relación con los niños más pequeños y su comprensión de la historia?

Realmente me alegro que me haya hecho esta pregunta, porque oigo lo mismo todo el tiempo. Afirmar que los estudiantes “no pueden hacerlo” es una de las excusas más comunes para no incluir la historia en el plan de estudios, o para centrarse sólo en la información objetiva en lugar del pensamiento histórico. Supuestamente porque los estudiantes no pueden entender los períodos que son distantes de sus propias experiencias.

Nada podría estar más lejos de la verdad. Hay un importante cuerpo de investigaciones que muestran que incluso los niños de primaria pueden participar en todos los tipos de pensamiento histórico que he estado describiendo aquí. Profesores de escuelas primarias y secundarias, que incluyen el pensamiento histórico en sus lecciones se han encontrado con lo mismo. En algunos países, de hecho, se da simplemente por sentado que los pequeños de 7 años pueden interpretar fuentes históricas originales.

En el momento en que están en la escuela media, los estudiantes son ciertamente capaces de comparar múltiples perspectivas, teniendo en cuenta cómo el conocimiento del pasado se puede basar en pruebas incompletas, y el análisis de los factores que influyen en el comportamiento humano.

¡Es un poco irónico que algunas personas piensan que los estudiantes más jóvenes no pueden entender la historia, cuando todos sabemos que están fascinados por los dinosaurios!

Eso es exactamente correcto, no hay ninguna limitación cognitiva o neurológica en la capacidad de los estudiantes para comprender el pasado, y el interés de los niños en temas como los dinosaurios es un perfecto ejemplo de su capacidad para comprender los tiempos lejanos.

Cuando los estudiantes no comprenden la historia, entonces, no podemos culpar a su capacidad mental. En cambio, tenemos que reflexionar sobre nuestra instrucción y pensar en cómo podemos hacer que la materia sea más inteli-

gible. ¿Cómo podemos vincularlo con los temas que les interesan a los estudiantes? ¿Cómo podemos conectarlo con sus experiencias? ¿Cómo podemos proporcionar fuentes que sean interesantes y accesibles?

Los estudiantes de secundaria no van a estar inherentemente interesados en el conflicto entre plebeyos y patricios en la Roma antigua (y muchos adultos tampoco). Pero pueden estar muy interesados en temas como el poder, el privilegio y el estatus - de hecho, la mayoría de las vidas de los estudiantes de secundaria están dominados por estos mismos temas. En vez de pensar en que un tema como el gobierno romano es demasiado distante de las experiencias de los estudiantes, debemos preguntarnos cómo podemos vincular el currículum y las experiencias que los estudiantes tienen, como también los temas que a ellos les preocupan.

¿Hay algún tipo de lecciones que usted sienta se presten particularmente bien para el pensamiento histórico?

El pensamiento histórico es más necesario cuando encontramos temas que son dramáticos, difíciles o desconcertantes - episodios en la historia cuando realmente nos preguntamos: "¿Qué es lo que está pasando aquí?" El movimiento por los Derechos Civiles de Estados Unidos, por ejemplo, plantea cuestiones fascinantes de la agencia: *¿Por qué tanta gente decide que era hora de exigir acciones en apoyo de los derechos constitucionales de los afroamericanos? ¿Cómo se organizó el movimiento para desafiar los patrones arraigados de pensamiento y comportamiento? ¿Quién participó y de qué modo? ¿Cuáles fueron sus éxitos y fracasos? Cuando sucede algo importante, queremos saber cómo - y de eso se trata la agencia.*

Echemos un vistazo a un capítulo más oscuro de la historia: la llegada de los nazis al poder. Esto nos obliga a considerar una cuestión de perspectiva. ***¿Cómo pudieron tantas personas haber apoyado, o al menos aceptado, una ideología tan aberrante? ¿Cuáles fueron las creencias religiosas, las preocupaciones económicas, temores morales y conceptos nacionalistas que los nazis fueron capaces de capitalizar? ¿Por qué algunas personas se resistieron a los nazis, mientras que otros los aceptaron de tan buena gana? ¿Han cambiado las perspectivas desde entonces, y si es así, por qué? Cuando tenemos problemas para entender por qué la gente hacía cosas que parecen ajenas a nosotros, tenemos que explorar sus perspectivas.***

Toda la historia consiste en interpretación, pero el uso más amplio de las fuentes históricas originales vendrá cuando los estudiantes quieran saber algo que no pueden simplemente encontrar en un libro, por ejemplo: “¿Cómo respondió mi comunidad a la Guerra de Vietnam?” Esta es una pregunta que pide a gritos una interpretación de las fuentes. Los estudiantes tendrán que preguntar a la gente de la edad de sus abuelos sobre esto, y luego volver a la clase e informar sobre lo que averiguaron, comparar sus respuestas con sus compañeros de clase, trabajar juntos para identificar temas y patrones comunes, y considerar los límites de lo que saben de esas fuentes.

¿Cómo incorporar el pensamiento histórico que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de la historia?

Una de las cosas que los estudiantes disfrutaban más en el estudio de la historia es la oportunidad de ponerse en el lugar de la gente en el pasado, imaginar lo que la vida habría sido, cuáles hubieran sido sus pensamientos y sentimientos, y cómo habrían respondido a los acontecimientos históricos. Estos son exactamente los métodos de enseñanza que son apropiados para examinar las cuestiones de agencia y perspectiva.

Por ejemplo, los estudiantes pueden escribir diálogos entre personas en la historia; escribir cartas simuladas o entradas de diario; participar en juegos de rol o “asientos calientes”; completar redes de caracteres o poemas “Yo soy”; crear artículos de prensa y televisión, radio, o informes noticiarios; o desarrollar diagramas de “mente abierta” en la que se muestran los pensamientos que figuras históricas habrían expresado.

Cualquiera de estas actividades puede centrarse tanto en gente famosa como en personas del diario vivir, incluso figuras anónimas. Es decir, los estudiantes podrían imaginarse como Julio César, considerando su cruce del Rubicón, o pueden asumir el papel de un adolescente estadounidense de origen japonés enviado a un campo de reubicación durante la Segunda Guerra Mundial.

Para plantear estas actividades a algo más que una diversión, sin embargo, los profesores tienen que hacer hincapié en el carácter específicamente histórico del trabajo de los estudiantes, esto es, tienen que asegurarse de que los estudiantes consideren no cómo *ellos* hubieran pensado y sentido en ese período de la historia, sino cómo la gente cuyas perspectivas ellos están escribiendo hubieran pensado o sentido. Su trabajo también tiene que reflejar las circunstancias - los modos en que la gente podía y no podía haber actuado en su mundo.

Por supuesto, nunca seremos capaces de ponernos totalmente en los zapatos de la gente del pasado, pero el intento de acercarse lo más posible (y que reconozcamos nuestras limitaciones) es una gran parte de lo que el pensamiento histórico se trata, y también es interesante para los estudiantes.

El carácter interpretativo de la historia también puede ser muy atractivo para los estudiantes, pero esto requiere una selección cuidadosa de los recursos. Con demasiada frecuencia, los maestros seleccionan las fuentes en función de su importancia histórica y no en su utilidad de instrucción. La Constitución de Estados Unidos, por ejemplo, es un documento sumamente importante que todos los estudiantes deben conocer, pero por sí sola no va a estimular su curiosidad (sobre todo porque está lleno de texto difícil), ni va a ayudarles a entender cómo los registros históricos son basados en la evidencia.

El criterio principal para la selección de las fuentes es que tienen que ser interpretables, es decir, tienen que presentar pruebas para algo más que lo que está en la propia fuente. Los estudiantes pueden examinar los carteles de la Segunda Guerra Mundial que alentaban a las mujeres a trabajar fuera del hogar en busca de los mensajes que envían sobre los roles de género, o pinturas de la dinastía China por lo que dicen de las perspectivas sobre la naturaleza. Pueden utilizar un taladro de mano para llegar a conclusiones acerca de la naturaleza del trabajo manual antes de las herramientas eléctricas, o pueden comparar los testimonios contradictorios acerca de un acontecimiento histórico para decidir sobre la versión más plausible.

Los profesores también deben tener en cuenta que las fuentes históricas deben ser aquellas que los estudiantes realmente encuentren interesantes - imágenes visuales y artefactos, registros personales, como diarios y cartas, o versiones conflictivas como testimonios de la corte. No podemos esperar que los estudiantes se emocionen sobre documentos gubernamentales o correspondencia diplomática, no importa que tan históricamente importante pensemos que sean dichas fuentes.

¿Cuál cree usted que son algunos de los beneficios más importantes para nuestros estudiantes de aprender a pensar históricamente?

Tal como Linda Levstik y yo hemos mantenido a lo largo de los años, la historia puede preparar mejor a los estudiantes para participar en una sociedad democrática, atendiendo a los objetivos humanísticos de la asignatura. Esto significa, en primer lugar, que la historia debería ayudar a los estudiantes a

hacer juicios razonados. En una democracia, no hacemos decisiones de políticas públicas basadas en la tradición o la autoridad; las hacemos sobre la base de la evidencia y la lógica. El estudio de la agencia en la historia debería ayudar a los estudiantes a hacer precisamente eso, porque les ayuda a entender mejor cómo una variedad de circunstancias sociales puede bien proporcionar o restringir las oportunidades de vida de las personas, así como la forma en que se pueden tomar medidas para cambiar o conservar esas circunstancias. Esto es lo que Thomas Jefferson quiso decir cuando señaló que la historia, informándonos del pasado, nos permite juzgar el futuro; nos hace valer, dijo, "de la experiencia de otros tiempos y de otras naciones."

La interpretación es también una parte importante de hacer juicios razonados, porque no hay una fuente de conocimiento cierto. En una sociedad democrática, siempre estamos tomando decisiones basados en evidencia incompleta e incluso contradictoria, teniendo que decidir qué conclusiones están mejor soportadas por la evidencia, y de eso se trata la interpretación histórica.

Otro objetivo humanista de la historia también es fundamental para la vida democrática: La comprensión de otras perspectivas. Si vamos a participar en un debate público con personas de diferentes orígenes, con diferentes visiones del mundo, tenemos que aceptar que sus perspectivas son al menos potencialmente tan sensibles como la nuestra. El pensamiento histórico puede preparar a los estudiantes para hacer precisamente eso, ayudándoles a ver que su propia manera de dar sentido al mundo es sólo una opción entre muchas, y que la gente en otros tiempos y lugares han tenido muy diferentes formas de vivir, pensar y creer.

Es importante reconocer que enfocarse en la agencia, la perspectiva y la interpretación en la historia no garantiza que los estudiantes aplicarán cualquiera de estas maneras de pensar en sus vidas como ciudadanos. De hecho, investigaciones demuestran que la conexión entre comprender el pasado y entender el presente es difícil de hacer. Sin embargo, si los estudiantes se dedican sistemáticamente a tal manera de pensar la historia, y si los profesores les ayudan a ver la conexión entre la historia y sus asuntos personales, entonces los estudiantes tendrán algo de experiencia con las exigencias del razonamiento democrático. No podemos crear tomadores de decisión por medio de la historia, pero podemos desarrollar algunas de las competencias que son necesarias para la participación cívica democrática.

¿Cómo pueden los profesores de historia ayudar a reconocer el potencial de preparación de los estudiantes para la participación en una democracia pluralista?

Es importante para los profesores tener en cuenta que no hay nada referente al aprendizaje de la historia que sea automático. Esto es, sólo porque enseñemos historia no significa que los estudiantes van a desarrollar todas las competencias necesarias para la participación en una sociedad democrática. Tenemos que asegurarnos que en verdad les estamos dando la práctica de usar esas competencias. De modo que si queremos que los estudiantes consideren múltiples perspectivas, tenemos que incluir múltiples perspectivas de un modo sistemático. Si queremos que los estudiantes desarrollen competencias para realizar juicios razonados, tenemos que darles instancias para que usen evidencia para alcanzar conclusiones. Ninguna de estas cosas ocurren sólo porque los estudiantes estén sentados en una clase llamada "historia". Estas ocurren sólo porque los profesores se toman en serio su responsabilidad para ayudar a los estudiantes a que aprendan a pensar históricamente. Esto es obviamente una tarea que nunca acaba, y requiere que permanezcamos actualizados con las mejores ideas tanto en historia como en educación, que trabajemos en conjunto con nuestros colegas y nuestras escuelas y con otros, que tomemos ventaja de las oportunidades profesionales ofrecidas a través de la NCSS y otras organizaciones, y más importante, que reflexionemos continuamente sobre nuestras propias prácticas, de modo que podamos decir de modo honesto que nuestros esfuerzos están diseñados para preparar estudiantes para los tipos de participación que una sociedad democrática requiere.

Usted ha escrito sobre la importancia de la investigación en la comprensión histórica. ¿Cómo describiría buena una investigación que se desarrolla en el salón de clases de historia?

En la investigación histórica, los estudiantes están haciendo tres cosas: realizan preguntas históricas, identifican y evalúan fuentes con el fin de responder a esas preguntas; y sintetizan esas fuentes para desarrollar conclusiones. Cada una de estas tareas, por supuesto, son bastantes complicadas, y pueden tener un aspecto diferente dependiendo del tema y el contexto. En algunos salones de clase, por ejemplo, los estudiantes pueden desarrollar sus propias preguntas de investigación: si están aprendiendo acerca de la reubicación de los japoneses-americanos durante la Segunda Guerra Mundial, diferentes alumnos (o grupos) podrían elegir para investigar preguntas de "¿Cómo era la vida en los campos de concentración?" "¿Qué argumentos se plantearon a favor

y en contra de la reubicación?" "¿Qué pasó cuando las personas retornaron a su hogares?", y así sucesivamente. Otras veces, toda la clase se puede estar investigando una pregunta amplia de indagación, y esto puede ser decidido por el profesor en vez de los estudiantes mismos. "¿Cómo cambió la vida de las mujeres durante el siglo XIX?" Por ejemplo, no es un tema al cual los estudiantes pudieran llegar por su cuenta, pero podría dar dirección a toda una unidad de lecciones y actividades. En ambos casos, sin embargo, tenga en cuenta que la cuestión termina con un signo de interrogación: Esta es una característica definitoria de la investigación: Tiene que haber una cuestión real para investigar, algo que hay que responder.

Pero no puede ser sólo una pregunta que pueda ser buscada en una enciclopedia. Si los estudiantes van a participar en un tipo de investigación en profundidad que lleve a la comprensión significativa, la pregunta de indagación tiene que ser lo suficientemente abierta como para que haya múltiples maneras de responder a ella, y la respuesta tiene que beneficiarse de estar basada en múltiples fuentes. Los estudiantes que están investigando la vida de las mujeres en el siglo XIX, por ejemplo, tendrían que consultar libros de comercio, así como cartas, diarios, artículos de prensa, imágenes visuales, estadísticas de censo y otras fuentes. Al hacerlo, tendrían que evaluar cada fuente considerando cómo contribuyó a responder a su pregunta, así como las limitaciones de cada fuente.

Por último, para llevar a cabo todo esto de una manera significativa, los estudiantes necesitan un formato en el que se pueden sintetizar las fuentes que han consultado. Esto podría tomar la forma de un ensayo, discurso, poster, película, diálogo, o casi cualquier otra forma creativa de presentación que permita a los estudiantes compartir las conclusiones a las que han llegado y explicar su razonamiento. Obtener información juntos de esta manera puede llevar a los estudiantes a una comprensión más sistemática de un tema o período de tiempo en vez de quedarse con una gran cantidad de interesantes pero desconectadas ideas y también proporciona experiencia con la tarea central de la historia: la creación de un relato basado en la evidencia.

Si estuviera diseñando una lección de investigación para una clase de historia del mundo -digamos sobre el tema de los Samurai en el Japón medieval-¿cómo podría hacerlo?

La historia del mundo es difícil para la investigación histórica, porque la barrera idiomática casi siempre limita los tipos de fuentes que los estudiantes pue-

den utilizar, y porque la distancia de los temas puede dificultar que los estudiantes desarrollen ideas para sus propias investigaciones. Si estuviera usando la indagación para enseñar sobre los Samurai, probablemente comenzaría por la lectura de extractos de los estudiantes de un libro tal como *You Wouldn't Want to be a Samurai!* (MacDonald, 2009). Luego le asignaría a grupos de estudiantes temas específicos tales como la educación, la armadura, el código de honor, el rol de la mujer, y así sucesivamente, y les haría simplemente explorar recursos impresos y electrónicos a fin de encontrar al menos tres hechos importantes sobre su tópico para que lo compartan con la clase. Después de que tengan cierta familiaridad con la temática, entonces podría comenzar lo esencial del proyecto de investigación, y los grupos o individuos podrían estar mejor preparados para desarrollar preguntas específicas que a ellos quisieran investigar. Pero para un tema como este, ellos probablemente estarían trabajando casi enteramente sobre trabajos que ya han sido escritos sobre el tema, tales como libros de comercio o fuentes de internet, más que de los documentos históricos originales, con la excepción de pinturas o imágenes visuales. Esto no es un inconveniente para la investigación en la historia del mundo, pero destaca el hecho de que las características específicas del enfoque diferirán por tema.

Muchos profesores utilizan fuentes primarias, pero creemos frecuentemente que se les ve "como un fin en sí mismas." ¿Cómo es esto así y qué puede hacer el profesor de historia para mejorar su uso de fuentes primarias?

El uso de fuentes en las clases de historia es a menudo seriamente equivocado, sobre todo cuando a los estudiantes se les da una fuente y se les pide evaluar su fiabilidad mediante la identificación del autor, su propósito, su potencial sesgo y así sucesivamente. Tal como he escrito en otro lugar (Barton, 2005), fuera de un contexto más amplio de investigación, estos ejercicios son, literalmente, sin sentido, y se pierden el objetivo de la investigación histórica. Muchos profesores bien intencionados piensan que los estudiantes, mediante la participación en este tipo de actividad, están practicando las competencias de investigación histórica, pero simplemente este no es el caso. Por supuesto reconozco que el tipo de "preguntas basadas en documento" encontradas en algunas pruebas requieren tal tipo de aproximación: Estas proveen a los estudiantes un conjunto de documentos y se les pide explicar qué significan. Pero ningún historiador trabaja de ese modo. Es un tipo de enfoque de mercadillo a la historia, como si alguien se encontró con algunos documentos antiguos al azar y quería saber lo que eran.

Los historiadores no hacen eso; en cambio, empiezan con preguntas que quieren investigar, y luego seleccionan las fuentes en función de su utilidad para responder a sus preguntas. Las fuentes no son significativas por sí mismas; son sólo medios para un fin - una fuente de evidencia en una investigación más amplia. Además, contrariamente a lo que los estudiantes a menudo extraen de estos ejercicios de "detección de sesgo", los historiadores no tratan de evitar el sesgo. De hecho, con frecuencia seleccionan fuentes precisamente por su sesgo. Los historiadores que quieren saber cómo los miembros del Partido de las Panteras Negras o el Ku Klux Klan pensaban sobre las relaciones raciales en la década de 1960, por ejemplo, tendrán que seleccionar fuentes que revelan esos prejuicios; eso es exactamente lo que les interesa estudiar.

Lo que esto significa es que los profesores deben pensar sobre por qué usan fuentes históricas en la sala de clases. En ocasiones una fuente es usada simplemente para provocar interés; un artefacto antiguo, una fotografía, o aviso publicitario puede con frecuencia incitar preguntas que llevan a una posterior investigación. En otras ocasiones una fuente es usada para ilustrar un evento o perspectiva desde la historia: El propósito de leer un texto de la Carta Magna o la Declaración de Sentimientos es averiguar lo que dicen los documentos, y simplemente no hay ningún problema de fiabilidad involucrado. Pero si los profesores quieren que los estudiantes evalúen las fuentes, entonces esto tiene que ser parte de un proyecto de investigación más grande. Este es el momento en que los estudiantes deben preguntar: "¿Qué puedo aprender de esto? ¿Qué no puedo aprender de esto?" Esas preguntas sólo son relevantes con una pregunta más grande en mente, no como parte de un ejercicio de análisis de un documento aislado.

¿Por qué los profesores de Historia no participan en más actividades basadas en la investigación, y cómo pueden los maestros incorporar investigación en sus clases?

Muy pocos de nosotros nos convertimos en maestros porque queríamos cubrir un plan de estudios. La mayoría de nosotros nos volvimos maestros porque queríamos inspirar amor a la historia, o para desarrollar habilidades de pensamiento en los estudiantes, o para que sean aprendices de por vida. Pero una vez que estamos en el trabajo, puede ser muy tentador caer en la trampa de la cobertura del plan de estudios; parece que eso es lo que todo el mundo espera de nosotros, los administradores, el público, incluso los padres y los propios alumnos. No sé cuántos maestros me han dicho: "Yo no tengo tiempo para proyectos de investigación, tengo que cubrir el plan de estudios."

Pero a pesar de lo que las expectativas pudieran ser, honestamente no creo que nadie piense realmente que el propósito de enseñar historia sea cubrir un plan de estudios. De hecho sería provechoso plantear esta pregunta a estudiantes y a sus padres: Comience el año escolar pidiendo que los estudiantes entrevisten a sus padres sobre el propósito de aprender historia, y luego comparta los resultados en clase. Algunos estudiantes pueden también entrevistar a historiadores o genealogistas o conservadores de museos. Haga que el director entre y sea parte de la discusión. Pienso que encontrará que la mayoría, jóvenes y adultos, tienen objetivos más nobles para la historia que sólo cubrir un plan de estudios. Y una vez que salgan a la luz esos objetivos, se vuelve mucho más fácil justificar el tiempo que toma hacer investigación. Los estudiantes difícilmente desarrollarán un amor a la historia o comprenderán cómo podemos dar sentido al pasado por medio de lecturas, o más aún analizando fuentes; pero usando fuentes para contestar sus propias preguntas sobre el pasado puede lograr muy bien esos objetivos, aún si eso toma un poco más de tiempo que las actividades tradicionales de clase.

Y por supuesto, no toda lección o unidad tiene que embarcarse en investigaciones profundas, aunque el enfoque global debiera ser uno de investigación. Es decir, las lecciones y las unidades deben apuntar a contestar importantes preguntas históricas, pero dentro de un contexto aún hay espacio suficiente para películas, literatura y presentaciones. Investigaciones grupales o individuales solo van a ser una parte del conjunto de recursos del profesor, y aquellos que estén renuentes a incorporar la investigación podrían comenzar mediante la inclusión de sólo un proyecto de este tipo durante el año para evaluar cómo les va. Dejar completamente fuera la investigación, sin embargo, perjudica a los estudiantes y les impide desarrollar una comprensión más completa de lo que la historia es en sí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MacDonald, F. (2009). *You wouldn't want to be a Samurai: A deadly career you'd rather not pursue*. New York: Franklin Watts.
- Barton, K. C. (2005). Primary sources in history: Breaking through the myths. *Phi Delta Kappan*, 86, 745-753.