



«Solo Dios sabe lo que dice acá»: Una experiencia de fuentes virreinales con estudiantes de secundaria

Jesús Manuel Orellana Carrión¹

Resumen

El objetivo del trabajo es presentar una propuesta pedagógica que transforme el enfoque tradicional de la enseñanza de la historia, con el fin de promover el desarrollo de la competencia curricular «Construye interpretaciones históricas». La propuesta se fundamenta en emplear en las aulas de clase las fuentes primarias virreinales disponibles en el repositorio digital del Archivo General de la Nación. Mediante los debidos criterios para seleccionar dichas fuentes y con el guiado docente, los estudiantes superan el reto paleográfico de transcribir documentos para luego interpretarlos críticamente. Este enfoque promueve la participación activa, fomenta el pensamiento histórico y permite concebir la historia como una disciplina construida a partir de evidencias, superando así el modelo de la clase magistral.

Palabras clave: fuentes históricas, interpretación histórica, paleografía, virreinato.

«Only God Knows What This Says»: A Secondary School Experience with Viceregal Sources

1 Bachiller en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3864-7377>. Correo electrónico: jesus.orellana@unmsm.edu.pe.

Citar como: Orellana Carrión, J. (2026). «Solo Dios sabe lo que dice acá»: una experiencia de fuentes virreinales con estudiantes de secundaria. *Revista del Archivo General de la Nación*, 40(2), 117-135. DOI:10.37840/ragn.v40i2.192.

Recibido: 06/01/2026. Aprobado: 27/02/2026. En línea: 05/08/2026.

La presente nota recoge en parte lo expuesto en el capítulo II de *Fuentes históricas en el pensamiento histórico en estudiantes de 3ro de secundaria de una institución pública del 2025* (Orellana Carrión, 2025), trabajo de investigación presentado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Además, amplía en mayor medida el trabajo enviado a la convocatoria de Cuaderno de Enseñanza n.º 25 del Instituto Riva-Agüero de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Abstract

The aim of this study is to present a pedagogical proposal that transforms the traditional approach to teaching history in order to promote the development of the curricular competency «Constructs historical interpretations». The proposal is based on using the primary viceregal sources available in the digital repository of the General Archive of the Nation in classrooms. Through appropriate criteria for selecting these sources and with teacher guidance, students overcome the paleographic challenge of transcribing documents in order to critically interpret them. This approach promotes active participation, fosters historical thinking, and allows history to be conceived as a discipline built from evidence, thereby moving beyond the lecture-based model.

Keywords: historical sources, historical interpretation, paleography, viceroyalty.

Introducción

«No hay, pues, más que una ciencia de los hombres en el tiempo, que tiene la necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos ¿Cómo llamarla? [Historia]», escribió Marc Bloch en su obra *Apología para la historia*. Para los docentes de esta materia, vincular el pasado para comprender el presente y, a su vez, usar el presente para formular preguntas relevantes al pasado resulta ser uno de los primeros planteamientos que presentamos a nuestros estudiantes.

Una de las mejores formas de vincular a los estudiantes con el pasado es a través de las fuentes históricas. Álvarez (2023) fundamenta la relevancia del laboratorio histórico como estrategia que permite desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes. Ellos, al analizar fuentes históricas y crear narrativas sobre el pasado, se acercan al trabajo del historiador, por lo que resulta positivo incorporar el laboratorio histórico a la práctica docente. En esa misma línea, Copena y Pruneda (2023) señalan que deben fomentarse cambios metodológicos en la enseñanza de la historia mediante métodos que involucren e incentiven la participación activa y colaborativa de los estudiantes, recurriendo al trabajo con diversas fuentes históricas. Así lo sugieren también Marín y Fernández (2020), quienes proponen utilizar fuentes primarias, es decir, manuscritos y documentación de la época, como recurso didáctico, pues resulta ser un método de enseñanza efectivo y significativo para los estudiantes, al recurrir a la paleografía para la lectura y el tratamiento crítico, en lugar de los clásicos textos mecanografiados impresos.

Por ello, el presente trabajo tiene como propósito visualizar una propuesta trabajada en un aula de clase sobre el acercamiento de fuentes primarias virreinales a estudiantes de secundaria como experiencia significativa y didáctica, con el fin de aportar una evidencia y metodología replicable para la enseñanza de la historia virreinal en futuras aplicaciones pedagógicas.

La interpretación de fuentes históricas desde el MINEDU

Las fuentes históricas resultan ser el elemento angular de la Historia. Desde la perspectiva de un estudiante, en primer grado de secundaria se aborda la teoría de las fuentes históricas. La primera duda problematizadora que surge es: ¿a qué llamamos fuente histórica? Para los antiguos positivistas, encabezados por Ranke, las fuentes históricas resultaban ser, por ejemplo, documentos oficiales, de los cuales se podría extraer narrativas objetivas sobre los acontecimientos; es decir, documentos que hablan por sí solos (Pérez y Liddiard, 2025). Sin embargo, las fuentes históricas son todo vestigio, objeto o resto que proporcione información para aproximarnos a una reconstrucción fidedigna del pasado. Desde esta perspectiva, cercana a la Escuela de los Annales, una fuente histórica puede ser un edificio, una carta, una moneda, un cuadro, una novela, entre otros. (Prats y Santacana, 2011). Al hacer «hablar a la fuente», el historiador se convierte en un intérprete activo, en el que su perspectiva, formación y valores influyen en la construcción de narrativas de los acontecimientos históricos (Rivera, 2020).

Desde el currículo nacional, al abordar el área de las Ciencias Sociales en secundaria, se establece dentro de la competencia «Construye interpretaciones históricas» la capacidad «interpreta críticamente fuentes diversas». En el nivel de tercer grado de secundaria, esta competencia implica consultar múltiples fuentes, contextualizarlas y evaluarlas de forma crítica, reconociendo que cada una ofrece una perspectiva particular y tiene un grado de fiabilidad distinto. Asimismo, se contrasta diversas interpretaciones del pasado a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva (Ministerio de Educación, 2016). Desde el 2020, el Ministerio de Educación (MINEDU) dispone en su repositorio digital el Cuaderno de fichas de fuentes históricas. Esta propuesta metodológica establece, en sus primeras páginas, que leer fuentes históricas es un proceso crítico y metódico, y no simplemente memorizar datos. Mediante tarjetas con preguntas orientadas, el alumno examina, contextualiza e interpreta las fuentes (escritas o iconográficas) para plantear hipótesis. El propósito final es crear una interpretación histórica propia, mediante la comparación de diferentes fuentes y la conexión entre el pasado y el presente (MINEDU, 2021).

Para el tercer grado de secundaria corresponde el estudio del periodo virreinal, el cual constituye una etapa prolongada, desde su instauración en 1542 hasta su colapso consumado el proceso de independencia en 1824, y de carácter sectorial, es decir, se aborda a partir de sus distintas dimensiones: política, económica, social, entre otras. (MINEDU, 2017). Sin embargo, la enseñanza de este periodo en las aulas suele limitarse a un enfoque de clase magistral basado en la transmisión de contenidos factuales, donde el alumno se ve en la posición de receptor del contenido temático. En consecuencia, los estudiantes tienden a percibir de manera mecánica la historia virreinal como un tiempo distante, carente de relevancia y desconectado de las problemáticas de nuestro presente.

Del archivo al salón de clases: el diseño de la experiencia con fuentes

La presente experiencia pedagógica forma parte de un trabajo de investigación aplicada y explicativa, desarrollado para optar el grado de licenciatura, cuyo objetivo es demostrar cómo el uso de fuentes históricas incide en el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria. Desde el paradigma cuantitativo, con un diseño cuasi experimental, la investigación abordó un problema concreto: la limitada utilización de fuentes primarias como recurso pedagógico. A través de la implementación de un programa de intervención, se buscó medir estadísticamente la relación entre la variable independiente (uso de fuentes históricas) y la variable dependiente (pensamiento histórico), mediante la comparación de los resultados de un grupo control y un grupo experimental antes y después de la intervención. De esta manera, se pretende generar evidencia que contribuya a mejorar la práctica pedagógica y que pueda ser replicada en otros contextos educativos.

La experiencia pedagógica se llevó a cabo con la participación de estudiantes de tercergrado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática Mariano Melgar, ubicada en el distrito de Breña. La muestra fue intencional y estuvo conformada por 31 estudiantes del aula 3.º G, durante un periodo de dos bimestres académicos (aproximadamente 16 semanas), entre agosto y diciembre de 2025. Este diseño resulta pertinente, pues, en el ámbito educativo, no es tan factible realizar asignaciones aleatorias, ya que la selección de los participantes corresponde a aulas previamente formadas.

No obstante, aunque la investigación general corresponde un enfoque cuantitativo con diseño cuasi experimental, el propósito del presente trabajo se limita a exponer la experiencia pedagógica implementada durante el programa de intervención, sin abordar la totalidad del análisis cuantitativo. Por ello, los siguientes apartados se enfocan en describir el proceso de adecuación y selección de fuentes virreinales para su correcta incorporación en el aula, así como la presentación de pequeñas muestras de transcripción paleográfica elaboradas por los propios alumnos, como evidencias del trabajo realizado.

El diseño de la experiencia pedagógica se estructuró en tres fases complementarias orientadas a introducir progresivamente a los estudiantes en la lectura e interpretación de fuentes virreinales. La primera fase de la sesión consistió en la presentación de los manuscritos procedentes de repositorios digitales, con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con la paleografía y con las características básicas de los manuscritos, como las abreviaturas comunes y la caligrafía de la época. A partir de ello, los estudiantes iniciaron un proceso de transcripción parcial de los manuscritos bajo la orientación del docente, registrando los resultados en una hoja aparte, la cual fue considerada como evidencia del trabajo, ya sea en parejas o en grupo.

La segunda fase consistió en solicitar a los estudiantes una reinterpretación del contenido del manuscrito en un lenguaje actual, con el fin de evidenciar el nivel de

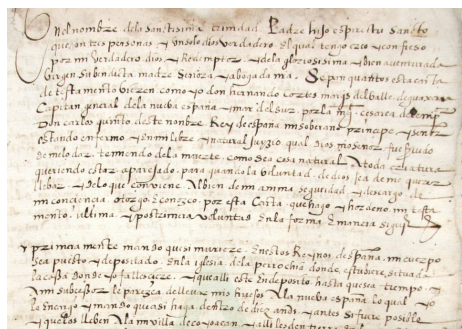
comprensión alcanzado. La evaluación del aprendizaje se orientó a la aplicación de fichas de trabajo diseñadas a partir de las dimensiones del pensamiento histórico propuestas por Santisteban (2010): conciencia histórico-temporal, representación histórica, interpretación histórica e imaginación histórica. A través de estas actividades, los estudiantes desarrollaron habilidades propias del análisis e interpretación histórica, tales como la identificación de tipo de fuente, la contextualización de su producción, el reconocimiento de actores y conflictos, la construcción de narrativas históricas y la comprensión de mentalidades del pasado, mediante la creación de textos desde la perspectiva de un actor histórico. Las respuestas recopiladas en las fichas fueron evaluadas en consideración al nivel de desempeño histórico alcanzado; de esta forma, las fichas funcionaron simultáneamente como instrumentos y evidencia de aprendizaje, registrando el progreso de los estudiantes en el desarrollo de habilidades de análisis histórico.

Finalmente, en la tercera fase de cada sesión se desarrollaron pequeños espacios de socialización y contraste de interpretaciones, en los que los estudiantes discutieron, en representación de sus grupos, sus análisis a partir de un mismo manuscrito. Este proceso permitió comparar perspectivas y construir conclusiones colectivas, las cuales fueron posteriormente integradas en las fichas de trabajo como parte del proceso de aprendizaje y reflexión histórica.

«Solo Dios sabe lo que dice acá»: la experiencia de las fuentes virreinales

Esa frase fue una de las primeras impresiones de los estudiantes ante la primera fuente primaria que tuvieron en sus manos. Expresaron comentarios similares como: «No se puede leer nada» o «¿Profesor, usted entiende?». Ante la presencia de un manuscrito antiguo, lo más llamativo para un estudiante suele ser la escritura, porque no se trata de un texto común al que estén acostumbrados en separatas o en el libro escolar, sino de un documento que requiere la aplicación de habilidades paleográficas para su lectura e interpretación.

Siguiendo lo planteado por Marín y Fernández (2020), se necesita insertar y familiarizar el uso de fuentes primarias en el aula como recurso didáctico que dinamice las clases y fomente un aprendizaje significativo mediante la recreación del oficio del historiador, más allá de los textos mecanografiados transcritos habituales en la enseñanza. Como se puede visualizar en la Figura 1, se trata de la misma fuente, pero en diferentes formatos. Si quisiéramos tratar en una sesión de clase la mentalidad de los conquistadores, este testamento es un excelente recurso didáctico y pedagógico para plantearles la problemática a los estudiantes: ¿cómo pensaba un conquistador español del siglo XVI?

**Fuente: Testamento**

En el nombre de la santísima trinidad Padre Hijo Espíritu Santo que son tres personas y un solo Dios verdadero el qual tengo creo y confieso por mi verdadero Dios y redentor y de la gloriosísima y bienaventurada Virgen su bendicta madre señora y abogada mia. Sepan quantos esta carta de testamento bienen como yo d. hernando Cortés. Marqus del valle de guaxaca, capitan general de la nueva-españa y mar del sur, por la magestad cesárea del emperador d. carlos v de este nombre, rey de españa mi soberano principe y señor. estando enfermo y en mi libre y natural juicio, cual dios nuestro señor fué servido de me lo dar, temiéndome de la muerte, como sea cosa natural a toda criatura, queriendo estar aparejado para cuando la voluntad de dios sea de me querer llevar y de lo que conviene al bien de mi alma, seguridad y descargo de mi conciencia otorgo e conosco por esta carta que hago e otorgo y ordeno este mi testamento, última y postrimera voluntad en la forma y manera siguiente

Figura 1. Izquierda: versión manuscrita del Archivo². Derecha: versión mecanografiada.

Este primer acercamiento al oficio del historiador demostró ser una experiencia significativa debido a: (I) la presentación y el enganche del interés de los estudiantes, (II) el reto paleográfico que implicó la transcripción del contenido y (III) el acompañamiento guiado del docente mediante preguntas analíticas. ¿Por qué resultó atractiva esta actividad? Los estudiantes no se sintieron como meros receptores de contenido expositivo proporcionado por el profesor; en cambio, se involucraron de manera activa en la decodificación, transcripción, lectura e interpretación de un texto hasta ese momento desconocido. Las versiones mecanografiadas también funcionan, pero no con el mismo peso, pues la lectura de un documento del siglo XVI obliga a los estudiantes a sumergirse en la mentalidad de la época, convirtiendo la Historia en algo tangible y próximo.

El empleo de estos manuscritos no es aleatorio, sino que debe responder a criterios de selección y utilización. Entre ellos se consideran: (I) la legibilidad, es decir, que el texto presente una escritura clara que permita su transcripción, privilegiando escrituras como la humanística o itálica, y evitando aquellas de mayor complejidad como la procesal encadenada o documentos de difícil lectura incluso para el docente; (II) el contenido significativo, de modo que los documentos se vinculen con los objetivos temáticos de la sesión; (III) la adaptación al nivel del estudiante, considerando su nivel de comprensión lectora e incorporando un enfoque lúdico que evite convertirlo en un proceso tedioso; y (IV) la conexión con la localidad, mediante el uso de documentos que familiaricen a los estudiantes con su comunidad y les permitan identificarse con los procesos históricos (Marín y Fernández, 2020).

2 Se trata del Testamento de Hernán Cortés (11 de octubre de 1547), Sevilla. «Hecho en Sevilla a honze días del mes de octubre año del nascimiento de nuestro Salvador Ihesuchripto de mil y quinientos y quarenta y siete años». Archivo Histórico Provincial de Sevilla.

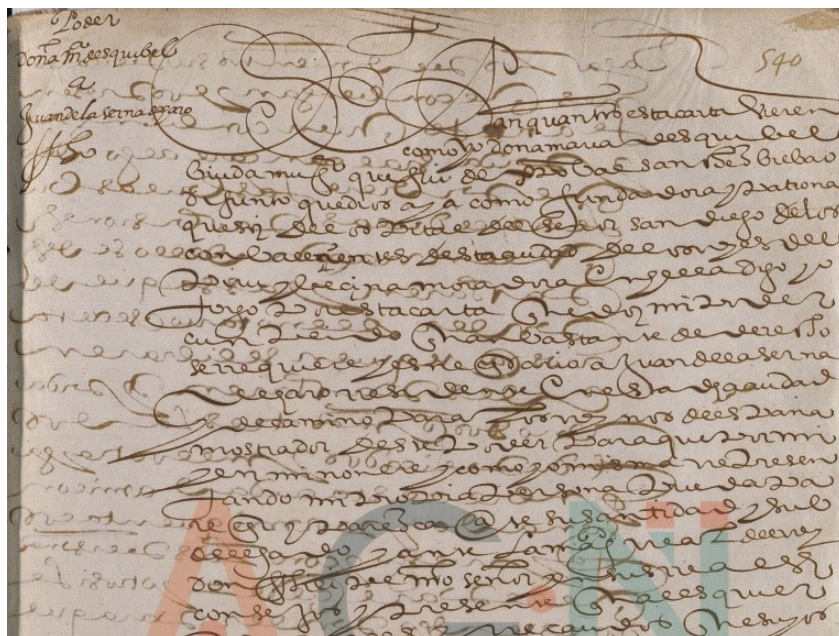


Figura 2. Fragmento de una carta poder de María de Esquivel para la realización de un hospital como obra de caridad (1600). Nótese que usa la letra procesal encadenada. Fuente: AGN.

Como puede observarse en la Figura 2, emplear un documento con letra procesal encadenada no llevará a un trabajo eficiente en el aula debido a la complejidad paleográfica que supone tanto para el estudiantado como para el docente, por lo que se debe descartar para emplearlo en clase. El trabajo con fuentes históricas del periodo virreinal, debido a su propia naturaleza escrita, nos ha proporcionado distintas fuentes primarias como autos judiciales, actas, cartas privadas, testamentos, entre otros.

Considerando los recursos que internet proporciona, existen dos portales virtuales con los que se recomienda familiarizarse para futuras aplicaciones pedagógicas debido a su acceso rápido y digitalizado, que permite descargar las imágenes presentes en estos archivos: el Portal de Archivos Españoles (PARES) y el repositorio histórico digital del Archivo General de la Nación (AGN). La tecnología se constituye como un aliado fundamental para la implementación del laboratorio histórico, entendido como un enfoque basado en el uso de fuentes primarias para que los estudiantes construyan narrativas históricas. De este modo, la enseñanza de la Historia se transforma en un área curricular interpretativo y crítico que prioriza los aprendizajes de segundo orden, lo cual contribuye al desarrollo del pensamiento histórico (Álvarez, 2023).

Dentro de la experiencia pedagógica se emplearon fuentes primarias virreinales proporcionadas y trabajadas en clase para su análisis con los estudiantes. Estas incluyen copias de reales cédulas del virreinato temprano, como (a) el nombramiento

de Francisco de Toledo como virrey del Perú, así como autos judiciales que permiten examinar las dinámicas sociales del periodo, evidenciadas en (b) la denuncia presentada por una cacica y (c) la denuncia de una esclava. Asimismo, se consideraron (d) el reclamo de un jefe de gremio y (e) una tasación de Hacienda, documentos que aportan información relevante sobre la organización económica y financiera del sistema virreinal. De igual modo, se incorporó material iconográfico que permite estudiar y captar las representaciones simbólicas virreinales, como las pinturas (f) *La Última Cena* de Luis Carvajal y (g) *Señora Principal con su negra esclava* de Vicente Albán. Finalmente, se integraron manuscritos del siglo XIX como (h) la carta del virrey Abascal y (i) un oficio realista contra San Martín; documentos que permiten contextualizar y analizar de primera mano el escenario sociopolítico que caracterizó el resquebrajamiento del orden virreinal y su transición hacia la independencia.

Durante la primera sesión, abordamos el aspecto político virreinal, con una contextualización del Virreinato del Perú, la dinámica entre autoridad y poder, y la figura del virrey como representante directo de la monarquía española. Como primer acto para sumergirnos con el pasado y superar el modelo de clase descriptiva teórica, entregamos a cada pareja de estudiantes una copia impresa sobre el nombramiento de Francisco de Toledo como virrey del Perú, que nos detalla las formas cortesanas de la monarquía hispánica del siglo XVI respecto a la máxima autoridad en el Perú:

Don Philippe [II] a todos los [...] hombres buenos de todas las ciudades, villas y lugares de las provincias de la Nueva Castilla llamada Pirú [...] deseamos que [...] se haga el servicio de Dios [nuestro] señor y su santa Fe catholica sea aumentada [...] Una persona de autoridad y confianza [...] el gran concepto que tenemos de F[rancis]co de Toledo, comendador del Acebuche, el mayordomo de mi casa le havemos elegido y señalado por visorrey de esta tierra y por Presidente de la Audiencia Real que reside en la ciudad de los Reyes para que haga y administre justicia [y guíe a] nuestros súbditos y vasallos [...].³

Hay que recordar que no se busca una transcripción total y precisa por parte de los estudiantes. Con un guiado paleográfico conciso de ciertos fragmentos clave del manuscrito, se busca desglosar el lenguaje cortesano utilizado en el siglo XVI y examinar los aspectos principales en el que se fundamenta el ejercicio del poder. Las respuestas elaboradas por los estudiantes a partir de la interpretación crítica de la provisión real evidencian aprendizajes históricos claros al reconocer comparativas históricas con el presente. Manifestando que:

3 PARES, Archivo General de Indias, INDIFERENTE, 2064, N.183. Se trata en realidad de una copia simple de la Real Cédula del nombramiento de Toledo como virrey que se efectuó en 1568. Esta copia fue elaborada con posterioridad, probablemente entre los años de 1588 y 1589.

Antes la autoridad máxima era el virrey del Pirú [sic] debía seguir las órdenes de Don Felipe, el rey de España y tenía poderes concentrados para administrar justicia y guiar a los súbditos. Las instituciones políticas consistían en la Gran Audiencia [sic] y la Monarquía. En cambio, en la actualidad el máximo cargo es el presidente de la República, las instituciones actuales se basan en un sistema democrático y no monárquico; existe la división y control de poderes en Legislativo, Ejecutivo y Judicial. Lima sigue siendo la capital y sede del gobierno central. (estudiantes Camila, Ángela, Jansen y Héctor, tercer grado, 2025)

La siguiente sesión se dedicó a la sociedad virreinal. La exposición documental «Nosotras: Mujeres forjadoras de la Historia» del Archivo General de la Nación ayudó a plasmar la naturaleza conflictiva y las complejas dinámicas dentro de la sociedad virreinal peruana. Los conflictos cotidianos, desde agravios hasta transacciones económicas, abarcaban a los múltiples actores sociales, y los voluminosos legajos judiciales custodiados en el AGN son evidencia de este fenómeno litigante⁴. Los siguientes manuscritos son legajos judiciales provenientes de distintos estratos sociales, pero ambos son protagonizados por mujeres de finales del siglo XVIII. La siguiente transcripción fue realizada por los estudiantes Gerson, Jericó, Britsey y Yeliana, y corresponde al primer folio de una denuncia interpuesta por Doña Manuela Sabac Capac, cacica de Lurín, contra el hacendado Alonso de Biscaino ante el juez de aguas, en torno a:

[...] que las referidas fanegadas de tierras gozan y tienen cinco riegos de agua según consta del título [...] Pero los assendados que se hallan en la cabecera, y [...] las tierras de Biscaino, están practicando el exceso de defraudar y quitar mucha parte de agua, para tenerla de sobra en sus Haciendas, y yo y otros miserables yndios del común [...] a quienes según el título están asignados ocho riegos, careciendo totalmente de d[ic]ho beneficio: De modo que así mis tierras como la de esos infelices, se hallan pereciendo y quantas sembraduras [...] se pierden miserablemente [...].⁵

Tras un ejercicio de análisis histórico, los estudiantes identificaron los ítems clave a partir de la transcripción de la fuente. ¿Qué era y qué funciones tenía un cacique de indios? Partiendo de esta pregunta conceptual se puede desentrañar la problemática central. En 1788, la cacica Manuela Sabac Capac se dirige al juez de aguas para entablar una disputa contra los hacendados de Lurín y Pachacamac, representados por Alonso de Biscaino, por la defensa comunal del acceso al agua para sus respectivas tierras. El

4 Sobre la noción de cultura litigante y los procesos judiciales en Lima durante el periodo colonial, para una aproximación más detallada, véase: Flores Galindo, Alberto (2023). *La ciudad sumergida: aristocracia y plebe en Lima, 1760-1830*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

5 Archivo General de la Nación, Sección de Superior Gobierno, 1789. Este manuscrito fue seleccionado mediante el #Nuestrahistoriaendocumentos, una iniciativa del AGN en sus redes sociales.

análisis de este conflicto agrario permitió realizar extrapolaciones significativas respecto al ejercicio de poder dentro del virreinato: la presencia de mujeres cacicas litigantes como una forma de resistencia al poder virreinal.

Véase la transcripción, realizada por el anterior grupo de estudiantes, del proceso judicial que María del Rosario Vega, esclava mulata, interpuso en 1790 contra su amo, Don Juan de Rodamonte. Tal como consta en el primer folio, la denunciante alega:

[...] sevicia contra el dho mi Amo, digo: que barias personas de respeto y carácter se han intercedido en qe me desista, y aparte el seguimiento de esta causa, deceando complacerlas y poner mi ánimo en tranquilidad he benido condescender a su solicitud con las calidades siguientes: Prim[eramen]te que de ningún modo he de volver pr ninguna causa ni razón de dominio y servidumbre al referido Dn. Juan. Que se me ha de conceder el término de un mes [...] y con toda livertad solicite persona a mi placer que me compre en el precio de doscientos veinte y cinco [pesos] y [...] se me hade rebajar de el que fui comprada [...].⁶

Dicha fuente resultó muy significativa para los estudiantes. Evidenció las particularidades de la esclavitud colonial: la posibilidad de que una esclava negra pudiera denunciar a su amo y convertirse en liberta. El hecho de que María del Rosario denunciara los maltratos excesivos ejercidos por su amo, una persona de la alta sociedad limeña, reveló la presión de «personas de respeto y carácter» para que ella desista del proceso judicial, un proceso que pudo haber afectado el honor y reputación de su amo. Lo resaltante para los estudiantes fue que María del Rosario haya optado por negociar activamente condiciones favorables: la libre elección de un nuevo propietario y la cancelación de deudas. Estas fuentes ejemplifican la constitución del aparato judicial virreinal como un espacio dinámico, donde los sectores subalternos buscaban escalar socialmente, desafiar o negociar su lugar dentro del orden virreinal peruano.

El uso de manuscritos también permitió abordar las dinámicas socioeconómicas como el funcionamiento de las haciendas con la esclavitud negra. Así lo demuestra la tasación de una hacienda⁷. Los estudiantes Gian Frank, Anderson, Axel y Enyel evidenciaron que «las tasaciones [el valor] de la hacienda Santa Bárbara hecha por el conde de Monte Blanco, vendía a los negros a precios igual que un objeto, podrían aumentar o disminuir e incluía a los cultivos de caña de azúcar». En efecto, estos inventarios inscribían a los esclavos como bienes semovientes, asignándoles precios fluctuantes en función a su calidad, es decir, según su procedencia de casta, salud y

6 Archivo General de la Nación, Sección de Causas Civiles, Leg. 292, Cuad. 2607, 1790. Para un acercamiento más exhaustivo acerca de la esclavitud y la condición de los libertos durante la Lima colonial durante el siglo XVIII, véase Adanaqué (2001, 2009). Este manuscrito también fue seleccionado mediante la iniciativa en redes #Nuestrahistoriaendocumentos.

7 Archivo General de la Nación, Colección Cabildo de Lima, Serie Causas Civiles, Caja 72, Licencia, 9 de Setiembre de 1757.

oficio especializado. Del mismo modo, la dinámica laboral urbana se estudió a través de un legajo judicial que evidenciaba el rol de los gremios⁸. Los estudiantes Fernando, Samir y Leyton señalaron que «Pedro Llanos [líder del gremio de veleros] se dirige al virrey para decirle que hay personas que fabrican velas sin pertenecer al gremio y hacen fraude de alcabala, para salvar sus privilegios». El poder de los gremios se sustentaba, en gran medida, en el control regulador de la producción, para lo cual apelaban a la autoridad a fin de mantener el orden corporativo de la economía.

En lo respectivo al arte virreinal, las fuentes primarias fueron las pinturas tanto de la escuela cuzqueña como de la quiteña. La iconografía nos permite ir más allá de la estética visual que nos ofrecen las pinturas: nos recuerdan que estas no solo eran meros objetos de decoración artística, sino que servían como instrumento al servicio de las estructuras de poder. Los estudiantes tuvieron que aplicar una ficha de trabajo estructurada en tres niveles de interpretación: descriptivo, analítico y crítico, con el objetivo de no solo identificar los elementos formales, si no también entender el lenguaje pictórico simbólico y su función dentro de la estructura virreinal.



Figura 3. Óleo sobre lienzo de *La Última Cena*, Luis de Carvajal (1707). Monasterio de Santa Teresa de Huamanga, Ayacucho.

La pintura de la Figura 3, una obra de la escuela cuzqueña, fue trabajada por los estudiantes Jake, Fabio, Bradley y Josh. A nivel descriptivo, identificaron que en la obra aparecen «Jesús, los apóstoles, cuyo plato principal, y objetos cubiertos de oro», predominando el dorado en las vestimentas y bordados; y que la escena representa la última cena, donde los personajes andan «compartiendo y rezando». En

8 Archivo General de la Nación, Colección Cabildo de Lima, Serie Control de gremios, Caja 28, Formación y cumplimiento de ordenanzas, 4 de Julio de 1815.

lo analítico, entendieron que la pintura pudo funcionar como una forma de «acercar la religión a la población indígena», destacando la inclusión de elementos culturales nativos, como el hecho de que «están comiendo cuy frito y las alas de pariguana en los ángeles». Además, acotaron el rol simbólico del color dorado, visto en «sus prendas y objetos, para darle santidad o como las aureolas que muestran a los santos apóstoles menos a Judas». Finalmente, en el nivel crítico, las estructuras virreinales se representaron mediante un «Jesus en el centro de la pintura y de piel blanca», afirmando su protagonismo, y alrededor están las hermanas religiosas que se acercan a Jesús, pues «la Iglesia tenía el poder cultural». Desde una valoración positiva, expresan que «me causa comodidad la peruanización [*sic*] de la pintura».



Figura 4. Óleo sobre lienzo *Señora Principal con su negra esclava*, Vicente Albán (1783). Colección Museo de América de Madrid, España.

La pintura de la Figura 4, propia de la escuela quiteña, fue trabajada por los estudiantes Kiara, Gabriela, Dariannys y Miguel. Descriptivamente, reconocieron la presencia de «una mujer blanca y una negra con sus vestidos llamativos y joyería» y la utilización de colores como «el rojo, tonos verdes y el dorado»; en cuanto al escenario, se trata de uno costero o tropical, descrito como «un malecón o una playa de cocos». Desde el nivel analítico, la pintura representa las jerarquías sociales, debido a que «la mujer blanca busca mostrar su alta autoridad sobre su negra esclava al presumir su vestido y joyas que posee, pintándose juntas». Además, destacaron detalles que calificaron como mezcla de culturas, como «la pollera que tiene la mujer blanca y los cocos tropicales». Los estudiantes establecieron vínculos críticos entre la estructura social virreinal y la composición pictográfica, pues «la mujer blanca está pintada por delante de la mujer negra, busca transmitir la diferencia de poder». Sostuvieron que en la

actualidad «la gente sigue buscando formas de presumir su riqueza, pero ya no existen ese tipo de tratos ni esclavitud».

Adentrados en el siglo XIX, durante la sesión de crisis de la monarquía hispánica, se trató de enfocar en el rol y comportamiento de la aristocracia limeña tras la invasión de Napoleón a España en 1808. Los estudiantes fueron interpelados por la pregunta: ¿los miembros de la aristocracia limeña juraron lealtad a José I o a Fernando VII? Ante una inicial respuesta errónea, se les entregó la copia de una carta dentro de un expediente sobre donativos en pesos de 1810, escrita por el virrey Abascal y dirigida hacia el Cabildo de Lima, bajo un contexto de urgencia financiera para la península. Las estudiantes Thalia, Gianella, Jemira y Milagros lograron realizar la siguiente transcripción:

Nuevamente interpela la Suprema Junta que en su nombre de S. M. el [señor Don] Fernando VII nos gobierna, la generosa fidelidad [de] los americanos [...] De las victoria que han adquirido nuestros heroicos hermanos sobre sus infames opresores [franceses]; pero también manifiesta la necesidad en que se halla la patria en ser auxiliada [...] La religión ultrajadas, nuestras leyes y libertad ofendidas todo obliga a exigir a V. E. manifieste su zelo y patriotismo con un empresito o donativo proporcionado [...] Espero que V. E. penetrado en estas razones anticipen quanto pueda en sus contribuciones para que pueda remitir en el navío [...] que está próximo a llegar al Callao, y cuyo principal designio me persuado a retornar los caudales [...] de las riquezas y livalidades en el Perú promete en sus urgencias a nuestra amada España [...].⁹

La carta demuestra que el virrey Abascal fue la figura clave que convertirá a Lima en un bastión realista hasta el advenimiento de la independencia. Apelando al patriotismo y fidelidad de los súbditos americanos hacia su monarca, logró articular, mediante el Cabildo, los intereses de la aristocracia limeña, que juró lealtad a Fernando VII y movilizó sus recursos económicos para financiar la resistencia bélica contra Francia. Sin embargo, la respuesta ante este vacío de poder no tendría la misma recepción en los distintos territorios hispanoamericanos, como sí ocurrió en Perú. Comenzarían a surgir cuestionamientos progresivos en torno a la legitimidad de la Suprema Junta y la solidez de los vínculos con la metrópoli. Sumado a las distintas tensiones existentes en los territorios americanos, estos factores confluyeron y condujeron a los procesos independentistas.

Finalmente, la última sesión fue respecto a la Corriente Libertadora del Sur. Contextualizándonos en 1820, el panorama político-militar era muy diferente al de una

9 Archivo General de la Nación, Colección Miscelánea, Caja 22, Documento 1394 – Expediente, 1810.

década atrás. Se planteó a los estudiantes adoptar la perspectiva de la élite: ¿cuál sería la actitud de la aristocracia limeña ante las noticias de San Martín? ¿Experimentaría alguna evolución? Para responder estas interrogantes, se recurrió a un acta firmada el 2 de octubre de 1820 dirigida al Tribunal del Consulado, donde:

Los ciudadanos españoles de este comercio que suscribimos esta representación pedimos a V. S. comboque a Junta General de los Yndividuos de esta comunidad benemérita, donde se trate y proponga únicamente la acumulación de un fondo de quinientos mil pesos, por ahora, para premiar las acciones meritorias y heroicas que verificaren nuestros soldados y defensores en los combates parciales o Generales que tuvieran con los caudillos San Martín y [Lord Thomas] Cocharne por mar o tierra hasta exterminarlos o auventarlos de este territorio [...].¹⁰

Una vez acuartelado San Martín con su ejército en Pisco, la clase comerciante limeña decidió tomar una posición beligerante y defensiva contra estos invasores que, en esencia, eran percibidos como amenazas directas a sus privilegios y al status quo, por lo cual era vital exterminarlos o expulsarlos del territorio, demostrando su lealtad incondicional a la Corona. Sin embargo, en menos de un año, se produciría el viraje de la aristocracia limeña, una aristocracia acorralada que, ante la imposibilidad militar de luchar contra San Martín, sumada al miedo a la plebe y a la revolución, se vio obligada a priorizar sus intereses. Así, un 15 de julio de 1821, varios miembros de la élite limeña firmarían el Acta de Independencia, no como un acto de patriotismo revolucionario, sino como una estrategia que les permitiera tener margen de negociación ante el inevitable nuevo orden que significaría la transición hacia la independencia.

«¿Esto estaba en español?»: impacto, limitaciones y posibilidad

Así, con esta frase del encabezado, que combina sorpresa y desconcierto, puede sintetizarse la impresión de los estudiantes ante las primeras actividades de paleografía que se realizaron. Varios estudiantes señalaron que se trataba de una experiencia completamente nueva que «al inicio me confundía totalmente no entender bien la letra» e inclusive «sentirme raro porque nunca he trabajado con este tipo de textos». Estas reacciones iniciales se acompañan de cierta curiosidad hasta tornarse en costumbre dentro del aula, como un estudiante que expresó que «pensaba que sería ilegible, difícil, pero después me acostumbre a la escritura del español de su época».

Estas percepciones revelan una recepción positiva y una predisposición por parte de los estudiantes para afrontar estas actividades con las fuentes primarias. Por ejemplo, una forma eficiente de organizarlos fue dividirlos en parejas o grupos, pero, como es natural, se presentaron dificultades en estudiantes con menor ritmo lector y de

10 Archivo General de la Nación, Colección Tribunal del Consulado de Lima, Caja 4, Documento 78. Este manuscrito fue seleccionado del anterior Repositorio del proyecto Bicentenario 2024.

reconocimiento de la grafía virreinal, porque era «un dolor de cabeza traducir todo y tratar de interpretarlo» y «algunas abreviaturas por su ortografía complicada de la época hacia más difícil saber qué es lo que escribieron». El trabajo paleográfico ejercido por los estudiantes demostró que se requiere mayor concentración y esfuerzo en comparación con los textos escolares mecanografiados, en evidente relación con la distancia entre el castellano antiguo y el actual, lo que dificultaba las transcripciones y la validez de las interpretaciones históricas de los estudiantes.

Asimismo, trabajar paleografía en el aula de clase no solo se limitó a cultivar el pensamiento histórico de los estudiantes, sino también a desarrollar actitudes como la paciencia, la predisposición al trabajo colaborativo y la tolerancia a la ambigüedad, observados en los momentos de transcripción donde probaban alternativas que pudieran encajar y otorgarle sentido a la fuente. Así lo evidencian los testimonios de dos estudiantes al ser consultados, quienes recapitularon que:

Aunque fue un dolor de cabeza y en algún momento pudo aburrir, el trabajar la paleografía nos demuestra detalles explícitos que no siempre se muestran en todos los libros. También los hechos que se relataban dentro de estos documentos nos hacen ver otra forma de cómo se comportaban y pensaban los de la época [virreinal]. Trabajar varias semanas hasta meses, hizo que fuera más fácil entender lo que dice cada palabra, cada párrafo, el poder comprender mejor estos tipos de documentos. Para mí, fue una experiencia que se me ha quedado muy grabada, muy enganchada y, cada vez que me acuerdo de ello, me da ganas de seguir investigando, indagando y seguir aprendiendo sobre temas de la historia del país. (Estudiantes Kiara y Gerson, tercer grado, 2025)

La utilización de fichas de trabajo estructuradas a partir de las dimensiones del pensamiento histórico propuestas por Antoni Santisteban Fernández (2010) facilitó la construcción progresiva de interpretaciones fundamentadas en evidencias documentales, así como el reconocimiento del contexto histórico de producción, el desarrollo de una conciencia histórico-temporal que vincula el pasado con el presente y la adopción de múltiples perspectivas de los diferentes actores históricos. Esto favorece el rol que toma el estudiante en su aprendizaje, pues «resolver estas fichas es más llamativo y dinámico que las clases generales que siguen una línea en base a lo lógico, siendo una increíble forma de fomentar el pensamiento crítico y hace pensar como uno de la época». En este sentido, la experiencia confirma que la integración de fuentes primarias y actividades guiadas de análisis constituye una estrategia eficaz para enseñar a pensar históricamente.

No obstante, la experiencia paleográfica presentó limitaciones a considerar. Una de las primeras dificultades fue la escasez de recursos escolares disponibles que incluyeran actividades de paleografía para ser implementadas con estudiantes de secundaria. Hasta la fecha, no se cuenta con compendios o textos escolares que incluyan manuscritos y documentos digitalizados para ser abordados en clase. El docente que desea incorporar

el trabajo con paleografía se ve obligado a buscar en archivos digitales, dedicar horas a la transcripción personal de los documentos y diseñar actividades desde cero, sin un modelo preestablecido. Como advierte Valle (2011), muchos textos y compendios escolares incorporan las fuentes como elementos meramente ilustrativos o decorativos, sin un marco metodológico claro. En consecuencia, las actividades propuestas tienden a centrarse en ejercicios de comprensión lectora o en asociaciones reflexivas del tema, dejando de lado procedimientos de mayor complejidad propios del trabajo del historiador, como la evaluación crítica de las fuentes, la comparación de perspectivas, entre otras.

Así, dentro del material disponible con fuentes primarias tenemos la serie de Cuadernos de fichas de fuentes históricas del MINEDU (2021). Este recurso digital se caracteriza porque las fuentes primarias se presentan en formato mecanografiado, lo que facilita la lectura; no obstante, se incurre al mismo tiempo en un problema metodológico, pues dentro de las fichas de trabajo no se diferencian claramente la fecha de la obra moderna de donde se extrajo o reprodujo el documento y la fecha de producción de la fuente primaria. Esta omisión origina la confusión en los estudiantes entre fuente primaria y secundaria, lo que distorsiona la comprensión de su contexto histórico.

Otra limitación estuvo vinculada con el tiempo para el desarrollo de la intervención dentro de las horas pedagógicas asignadas al área de Ciencias Sociales. La duración de las sesiones y ciertas restricciones del calendario escolar limitan la posibilidad de profundizar el trabajo paleográfico con los manuscritos virreinales, que requiere espacios de tiempo suficientes para el análisis, discusión e interpretación de los documentos. Debido al tiempo de las sesiones y al grado de dificultad que presenta la lectura de manuscritos virreinales, algunos estudiantes presentaron problemas para desarrollar de manera autónoma sus habilidades paleográficas, lo que generó la necesidad de un acompañamiento docente constante durante las actividades. Aunque la mediación resultó fundamental para orientar el proceso de análisis, también evidencia que el trabajo con documentos históricos exige una adecuada selección de las fuentes y un diseño didáctico progresivo que facilite la familiarización progresiva de los estudiantes con la lectura paleográfica.

A pesar de estas limitaciones, la experiencia paleográfica presenta posibilidades de ser replicada en contextos educativos similares. La familiarización del docente con archivos digitales, la aplicación de fichas de trabajo estructuradas, el guiado docente para el tratamiento de los manuscritos virreinales y los espacios de discusión colectiva constituyen estrategias didácticas adaptables a diferentes niveles educativos y tipos de fuentes. Además, el acceso creciente a repositorios y material digital de archivos históricos facilita la incorporación de manuscritos en el aula, fortaleciendo la enseñanza de la historia mediante metodologías que acerquen a los estudiantes a la práctica del historiador y al análisis directo de evidencias documentales del pasado (Álvarez, 2023; Copena y Pruneda, 2023; Marín y Fernández, 2020).

Reflexiones finales

Trabajar fuentes virreinales con estudiantes de secundaria demostró ser una estrategia pedagógica viable y enriquecedora para potenciar la capacidad interpretativa de fuentes históricas. Las fuentes primarias funcionaron como un acercamiento al rol del historiador y permitieron dejar de percibir la Historia como algo mecánico, desconectado y meramente memorístico. La clave fue seleccionar documentos pertinentes, resaltar fragmentos específicos y guiar a los estudiantes en la transcripción y el posterior análisis interpretativo. A pesar de las limitaciones presentadas, como el tiempo restringido de las sesiones de clase y la dificultad paleográfica que llevó a algunos estudiantes a percibir la actividad como tediosa, la experiencia paleográfica evidenció que la mediación docente es clave. En este contexto, el docente asume un rol activo al orientar la transcripción paleografía, la definición del vocabulario empleado y la contextualización de la fuente primaria. La utilización de fichas estructuradas según dimensiones complementa el desarrollo del pensamiento histórico.

Como señaló Marc Bloch, analizar el pasado nos permite unirlo con nuestro presente, pues muchos de los problemas que atraviesan las sociedades contemporáneas como la nuestra encuentran sus raíces en los procesos históricos. Fenómenos como la corrupción, la desigualdad y la violencia no constituyen dinámicas recientes, sino que tienen su origen en el pasado virreinal. En ese sentido, el presente trabajo es una invitación a incorporar y familiarizarnos con las fuentes primarias en nuestra práctica pedagógica, a replicar esta experiencia en las aulas de clase para transformarlas en laboratorios históricos que refuercen la comprensión del conocimiento histórico como una construcción basada en evidencias disponibles en archivos y repositorios digitales, contribuyendo así a la democratización del acceso a nuestro patrimonio histórico para todos los peruanos.

Referencias

Fuentes primarias

Documentos manuscritos

Archivo General de la Nación, Colección Cabildo de Lima, Serie Causas Civiles, Caja 72, Licencia, 9 de Setiembre de 1757. <https://fondosdocumentales.agn.gob.pe/index.php/licencia-14>

Archivo General de la Nación, Colección Cabildo de Lima, Serie Control de gremios, Caja 28, Formación y cumplimiento de ordenanzas, 4 de Julio de 1815. <https://fondosdocumentales.agn.gob.pe/index.php/formacion-y-cumplimiento-de-ordenanzas-30>

Archivo General de la Nación, Colección Miscelánea, Caja 22, Documento 1394 – Expediente, 1810. <https://fondosdocumentales.agn.gob.pe/index.php/expediente-85>

Archivo General de la Nación, Colección Tribunal del Consulado de Lima, Caja 4, Documento 78. <https://repositorio.bicentenario.gob.pe/handle/20.500.12934/1434>

Archivo General de la Nación, Sección de Causas Civiles, Leg. 292, Cuad. 2607, 1790. https://drive.google.com/file/d/1cMRTdEZj0yfA_FDLST3q7X7Jm6X-5__u/view

Archivo General de la Nación, Sección de Superior Gobierno, 1789. https://drive.google.com/file/d/1UafMrGrgejh7_-x6yw3bM2K5jOdB9Mhn/view

Portal de Archivos Españoles, Archivo General de Indias, INDIFERENTE, 2064, N.183. <https://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/439865?nm>

Fuentes secundarias

Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 48(5), 245-25.

Copena, D. y Pruneda, G. (2023). Innovación docente en el aprendizaje de la historia económica a través del uso de fuentes históricas. En L. Villalustre Martínez y M. Fernández Cueli (eds.), *Modalidades de aprendizaje para la innovación educativa* (pp. 155-164). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.

Marín, D. y Fernández, F. (2020). La Paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de secundaria. En F. García, C. Gómez, R. Cózar y P. Martínez (eds.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 781-791). Universidad de Castilla La Mancha.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. Repositorio Institucional del MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4550>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Fuentes históricas 3: cuaderno de fichas*. Repositorio Institucional del MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7930>

Pérez Piñón, F. y Liddiard Cárdenas, S. (2025). La utilidad de las fuentes en la reconstrucción del conocimiento histórico. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 34(3), 67-77. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15609161>

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (ed.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-89). Graó.

Rivera, F. (2020). Hermenéutica y autoconciencia histórica en el acto de investigar. *Andamios*, 17(43), 95-114.

- Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados* (14), 34-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881813>
- 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. <https://doi.org/10.18800/educacion.201101.005>