



## El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia

Carlos Marcelo Andelique<sup>(\*)</sup> y María Cecilia Tonon<sup>(\*)</sup>

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24690732/jt1krcm2k>

### Resumen

*En este trabajo nos proponemos comunicar una serie de experiencias didácticas llevadas a cabo en la asignatura Formación del Mundo Moderno I de la Licenciatura y Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. En la práctica docente llevamos a cabo actividades que consisten en la interpretación de fuentes históricas de diversos tipos que tienen como objetivo no sólo formar al estudiantado en el oficio de la docencia en historia, sino también en generar espacios que les permitan pensar los testimonios históricos como recursos didácticos para la enseñanza en otros niveles educativos. Consideramos este trabajo como un aporte para innovar en las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la formación inicial del profesorado, con el objetivo de formar docentes con autonomía y tendencia a la reflexión que le otorguen el valor que merece la enseñanza de cuestiones epistemológicas y metodológicas propias de disciplina histórica.*

**Palabras clave:** Fuentes históricas; Recurso didáctico; Modernidad temprana; Formación inicial.

### Using Historical Sources as Pedagogical Assets in the Teaching of Early European Modernity to Future Teachers of History

#### Abstract

*In this paper, we present and discuss a series of didactic experiences conducted within the subject Formación del Mundo Moderno I which is part of the Bachelor's Degree and Professorship of History, a program offered by the Faculty of Humanities and Sciences at Universidad Nacional del Litoral. Within our teaching practice as an instructional team, we carry out activities centered on the interpretation of different historical sources. Our objectives extend beyond training students in the teaching profession; we also aim to create the conditions for students to perceive historical sources as valuable didactic resources for their future teaching practice at various educational levels. We regard this work as an innovative contribution to the teaching practices within initial teacher training programs. Our intention is to foster the development of reflective and autonomous educators who value epistemological and methodological aspects of History.*

**Keywords:** Historical sources; Didactic resources; Early modernity; Teacher training.

<sup>(\*)</sup> Profesor en Historia y Magister en Ciencias Sociales (Universidad Nacional del Litoral. UNL). Docente-Investigador (Departamento de Historia – UNL). Miembro del Centro de Estudios Interdisciplinarios del Litoral (UNL). Argentina. E-mail: [marceloandelique@yahoo.com.ar](mailto:marceloandelique@yahoo.com.ar), ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8799-4573>

<sup>(\*)</sup> Licenciada en Historia (Universidad Nacional del Litoral. UNL), Doctora en Ciencias Políticas y Postdoctora en Ciencias Políticas (Universidad Nacional de Rosario). Docente-Investigador (Departamento de Historia – UNL). Miembro del Centro de Estudios Interdisciplinarios del Litoral (UNL). Argentina. E-mail: [tononcec@hotmail.com](mailto:tononcec@hotmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1360-7085>



“El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia”

## **El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia**

### ***Introducción***

En este artículo narramos y analizamos algunas experiencias en el tratamiento de fuentes primarias y secundarias que llevamos a cabo en la asignatura Formación del Mundo Moderno I de la Licenciatura y Profesorado de Historia que se dicta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Para la realización del trabajo se recuperaron aportes de la historiografía sobre la modernidad temprana europea, de producciones centradas en la teoría y metodología de la disciplina histórica y de investigaciones provenientes del campo de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. De esta manera, hemos intentado articular conceptos disciplinares y didácticos sobre el tratamiento de las fuentes históricas primarias y secundarias que nos permitiera encuadrar y analizar teórica y metodológicamente las propuestas de enseñanza que venimos llevando adelante en la formación inicial de profesores y licenciados de Historia.

En función de la práctica docente que venimos llevando a cabo en el aula, nos propusimos dar cuenta de las formas en que llevamos a cabo la enseñanza de la historia moderna europea a partir del análisis de las propuestas de enseñanza en la que utilizamos fuentes primarias y secundarias. En efecto, en algunas clases abordamos los contenidos de la materia procurando llevar a cabo actividades con fuentes históricas que permitan al estudiantado simular en el aula procesos de análisis que se llevan a cabo en instancias de investigación historiográfica. Pero también procuramos generar espacios de reflexión en el desarrollo de las clases sobre el uso de las fuentes como recursos didácticos en la enseñanza de la Historia. Esto último lo consideramos valioso, ya que además de enseñar un contenido específico previsto en el diseño curricular de la carrera, nos proponemos transparentar la utilización metodológica que llevamos a cabo como docentes para que las y los estudiantes reflexionen y reconozcan el uso que se le puede dar a las fuentes en el aula cuando se transformen en profesores y profesoras de Historia. Si bien, esto no es una novedad, entendemos que no es una práctica generalizada en el aula universitaria la reflexión sobre la práctica docente que se lleva a cabo en las materias propias de la formación disciplinar. Por el contrario, se considera que solo deben dedicarse a pensar la enseñanza los espacios curriculares de la Didáctica y la Práctica Docente (Andelique, 2011), cristalizándose una disociación y una división de tareas entre la formación disciplinar y pedagógica, cuando en realidad debería haber mayores niveles de relación y diálogo entre la historiografía y la didáctica. El artículo comienza con un encuadre teórico-metodológico donde fundamentamos la importancia que tiene en la enseñanza de la Historia la utilización de fuentes históricas, en tanto se constituye en uno de los aspectos claves en el desarrollo de las competencias propias del pensamiento histórico. Este apartado se articula con el siguiente donde realizamos una fundamentación del uso de fuentes desde la propia disciplina histórica. Luego abordamos aquellos aspectos didácticos que consideramos relevante para el abordaje de diferentes tipos de fuentes en el aula. Esto nos permite enmarcar los ejemplos de fuentes y propuestas de trabajo que hemos llevado a cabo en el marco del desarrollo de la materia Formación del Mundo Moderno, donde centralmente describimos actividades y las fuentes históricas utilizadas como ejemplos. Como cierre, terminamos el trabajo con unas breves consideraciones finales.

### ***¿Por qué es importante la enseñanza de la Historia a través de fuentes históricas?***

Siempre que nos proponemos enseñar debemos preguntarnos por el sentido de lo que enseñamos, y en este caso, no puede ser una excepción. Siguiendo esta premisa consideramos que usar fuentes históricas en la enseñanza de la modernidad temprana, en el marco de la formación inicial de futuros profesores resulta fundamental porque favorecemos el desarrollo de lo que Pierre Vilar (1997), ha conceptualizado como “pensar históricamente”. A la luz de los últimos debates, hoy podemos reconocer que no existe una única forma de concebir el “pensar históricamente”, sino que la forma en que pensamos, comprendemos y/o explicamos la sociedad también ha sido históricamente construido. Por otra parte, como bien señala Palti (2000), no existe un modo de

concebir el pensamiento histórico, por el contrario, ha ido cambiando a lo largo del tiempo y al calor del propio desarrollo del campo disciplinar. Al respecto, el autor distingue tres sentidos o formas de pensar históricamente: la historia *magistra vitae* que supone una Historia pedagógica en tanto provee de lecciones para actuar sobre el presente; la matriz genética que implica la comprensión de la génesis de un proceso formativo que configura la sociedad actual; y finalmente, aquella que concibe que el desarrollo histórico es el resultado de la discontinuidad entre pasado, presente y futuro, donde lo contingente cobra un papel central.

Ahora bien, más allá de que resulta fundamental reconocer el hecho de que no hay una única forma de concebir el “pensar históricamente”, entendemos que para poder razonar en términos históricos se requiere de la adquisición de una serie de herramientas conceptuales y metodológicas propias de la disciplina histórica. En este sentido, Santisteban (2010), reconoce la necesidad de desarrollar las siguientes competencias:

a) La conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro.

b) La representación de la historia, como la narración y la explicación histórica, para la reconstrucción del pasado.

c) La imaginación histórica, como la empatía y la contextualización, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia.

d) La interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica.

Cada una de las competencias que se indican resultan relevantes tanto para quienes se proponen investigar cualquier acontecimiento o proceso histórico como para quienes pretenden enseñar la historia en cualquier nivel educativo. Son capacidades inherentes al oficio de la práctica historiográfica que deberían ser abordadas en cada uno de los espacios curriculares previstos en las carreras de formación en licenciaturas y profesorado, ya que sin ellas difícilmente se pueda luego investigar y/o enseñar.

Efectivamente, en las clases de Historia y/o Ciencias Sociales que llevamos a cabo en el nivel secundario, no solo tendríamos que enseñar información histórica, conceptos, acontecimientos y/o procesos históricos y sociales, sino también cómo la ciencia histórica se construye, es decir, las formas a través de las cuáles se configura el campo disciplinar. En definitiva, deberíamos enseñar a historiar, y esto supone además la aplicación de categorías de análisis, la relación dialéctica entre acontecimientos, conceptos y contextos, la explicación multicausal en marcos temporales y espaciales diversos, entre otras cuestiones.

Por otra parte, tanto en la investigación como en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se requiere de habilidades discursivas escritas y orales. En la reconstrucción histórica que llevamos adelante en cualquier trabajo de investigación, la escritura demanda una serie de prácticas que llevan su tiempo adquirir y que resulta de un trabajo artesanal en el que asumimos un estilo propio, pero que, en general, está marcado por determinadas características de un discurso en el que se articulan la descripción, la narración, la interpretación de múltiples tipos de fuentes, la explicación y la argumentación.<sup>1</sup> Estos discursos que son vehiculizados a través del lenguaje y que permiten la construcción del conocimiento histórico y social, son a su vez habilidades cognitivo-lingüísticas que todo sujeto debe desarrollar (Benejam, 2002).

De esta manera, el conocimiento histórico construido, las competencias propias de la disciplina histórica que ponen en juego historiadores en la reconstrucción de la historia y las habilidades cognitivo-lingüísticas y/o capacidades del pensamiento implicados, constituyen el conjunto de saberes y prácticas que un docente requiere para enseñar a historiar y a pensar históricamente en cualquier nivel del sistema educativo. Y son saberes que para poder enseñarse debieron antes haberse puesto en práctica y aprendido en los procesos de formación de profesores (Andelique, 2011). Y esto es así porque, aunque parezca una verdad de perogrullo, bien vale volver a

---

<sup>1</sup> Estos aspectos entran en consonancia con las características propias del discurso académico en general, que debe seguir una serie de reglas formales y temáticas de composición. Tal como refiere Koval (2013: 12), “la redacción de todo trabajo académico debe tomar en cuenta cuatro componentes principales: el contenido temático (conjunto de conceptos e ideas que componen la materia o cuerpo del texto); las normas de estilo (restricciones o reglas formales de presentación académica que confieren de un marco general en forma, aspecto y método al contenido temático); la composición general (esqueleto lógico y espacial que sistematiza el contenido); y el aparato crítico (conjunto de citas y referencias que constituyen los recursos bibliográficos sobre los que se sostiene el discurso.”

“El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia”

destacarlo: un docente debe saber el conocimiento que enseña. En otras palabras: nadie puede enseñar lo que no sabe o no conoce. Entonces, cómo enseñar las formas en que se construye el conocimiento histórico si antes no se analizó una fuente histórica, no se hicieron preguntas, no se relacionaron diversos tipos de fuentes, no se describió, narró, explicó, interpretó o problematizó un contenido histórico o social en una producción historiográfica, por nombrar algunas de las competencias a las que referíamos. Y estas competencias son posibles de ser desarrolladas a través de las actividades, ya que como bien señala González (2017), estas dan cuenta de los contenidos que vehiculizan, de las materialidades en las que se basan, de los objetivos que se plantean y las formas que adoptan.

En este marco, la interpretación de fuentes históricas durante el proceso de formación inicial de las y los futuros y futuras profesionales de Historia resulta de capital importancia. Es por ello por lo que desde hace varios años venimos realizando actividades didácticas con diferentes tipos de recursos que nos permite el estudio de las sociedades medievales y la modernidad temprana europea.

### ***El tratamiento de fuentes como aspecto fundamental en el proceso de construcción del conocimiento***

Sabemos que, desde el punto de vista metodológico, el conocimiento histórico se conforma con información y conceptos, estando ambos rasgos interconectados. Cuando hablamos de información histórica, es necesario referir a las fuentes de la historia, pero, también, a las técnicas que permitan obtener esa información.

Tradicionalmente, en una mirada más positivista, se consideró como fuentes de la historia a la *documentación original de archivo*. En la actualidad, la fuente de archivo es tan sólo un tipo más, entre los medios de información histórica. Tal como refiere Julio Aróstegui (2004), una de las características más significativa del avance de la utilización de la documentación histórica es la concepción cada vez más extendida de que “fuente para la historia” puede ser “cualquier tipo de documento existente, cualquier realidad que pueda aportar testimonio, huella o reliquia, cualquiera sea su lenguaje.” (Aróstegui, 2004: 378). Está claro que los textos son fundamentales, pero no exclusivos para el trabajo investigativo. De esta manera, es posible encontrarnos con una variedad de restos o piezas del pasado que pueden brindar información histórica.

Ahora bien, ¿qué es una fuente y cuáles son sus características con relación al conocimiento histórico? Una fuente es “todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo” (Aróstegui, 2004: 380). Se puede observar aquí una definición bastante híbrida y amplia de lo que puede llegar a ser una fuente histórica. Por lo general, o tradicionalmente, se distingue entre las “fuentes primarias” y las “secundarias” (hay quienes incluyen, también, las “terciarias”). Entre las primeras están aquellas que brindan información de primera mano, que se crearon durante el período de tiempo estudiado, por ejemplo, documentos oficiales, diarios personales, cartas, restos materiales, grabaciones de audio o de video, fotografías, obras de arte y, atendiendo a los tiempos más cercanos, las fuentes orales (con sus particularidades), o las comunicaciones de Internet por correo electrónico, servidores de listas, blogs, Twitter, Facebook y otras plataformas de redes sociales. Con respecto a las secundarias, se hace referencia a aquellas de segunda mano, que suelen ser un libro académico, un artículo de revista o un documento digital o impreso, creado por alguien que no experimentó o participó directamente en los eventos o condiciones bajo investigación. Aróstegui preferirá distinguir entre “información historiográfica”, en tanto información documental, de la “información histórica”, esto es, aquella historia escrita, ya elaborada, o producida por la historiografía y que llega al público en forma de libros, diferentes textos, colecciones gráficas u otras producciones en diferentes soportes (video, cine, etc.). Esta distinción viene a colación de que la información documental para la historia es muy amplia y tiene una variadísima procedencia. En este sentido, los archivos son uno de los repositorios más importantes de fuentes, pero esto no significa que sean los únicos proveedores.

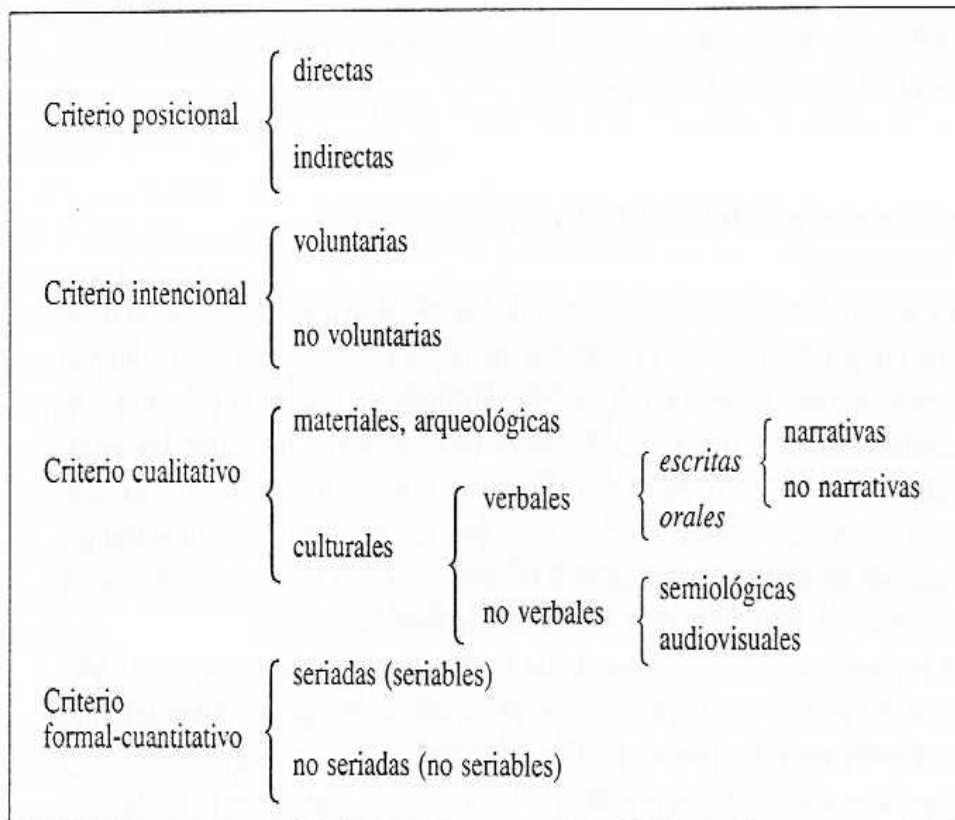
Indudablemente, para hacer historia se debe contar con fuentes, adecuadas, accesibles, y ello prefiere el trabajo de la investigación histórica, lo determina en gran parte, porque también hay que

tener en cuenta que, además de la información documental, un elemento fundamental del proceso de investigación es la definición del asunto, tema o problema a investigar. Porque, como bien dice Aróstegui (2004) “la información sobre, y la documentación de, un problema” es el paso subsiguiente y no el primero de una propuesta de investigación.

Entonces, las nociones de información y documentación son fundamentales en el uso de las fuentes en la investigación, en virtud de la enorme variedad de ellas que es posible utilizar en la actualidad. En este sentido, el conocimiento histórico es algo más que la mera “lectura” de las fuentes y la transcripción de la información que ellas facilitan. Esto que sucede en el marco de una investigación se puede trasladar al uso de fuentes en el aula. La fuente existe en relación con un tema de investigación o un contenido de enseñanza, “habla” en función de las preguntas que le hace el colectivo investigador o docente, y responde con relación a conceptos, referencias teóricas, categorías analíticas, etc. No podemos perder de vista que son elementos permanentes de un método, por eso la labor docente está atravesada por el trabajo investigativo y de ahí que el uso de fuentes sea una herramienta fundamental para enseñar historia.

La reformulación del concepto de fuente, la ampliación de las posibilidades de indagación de objetos materiales, gráficos, intelectuales, etc., como así también el ensanchamiento del campo de estudio de las realidades sociales pasadas (hay nuevos ámbitos, dimensiones y temporalidades de trabajo que se han abierto al colectivo científico), todo eso hace que, como diría Aróstegui, las tradicionales características acerca del carácter, la crítica y el uso de fuente históricas sea casi “inservible” (Aróstegui, 2004: 381). Entonces, lo que propone el catedrático español es una posible taxonomía que se pueda adaptar más adecuadamente a la diversidad de fuentes posibles. Los criterios pueden ser variados, según sea la procedencia, el soporte y el aspecto de la fuente, pero lo importante es que lleguen a ser útiles para su evaluación. El resultado es este esquema que se presenta a continuación:

**Esquema 1**



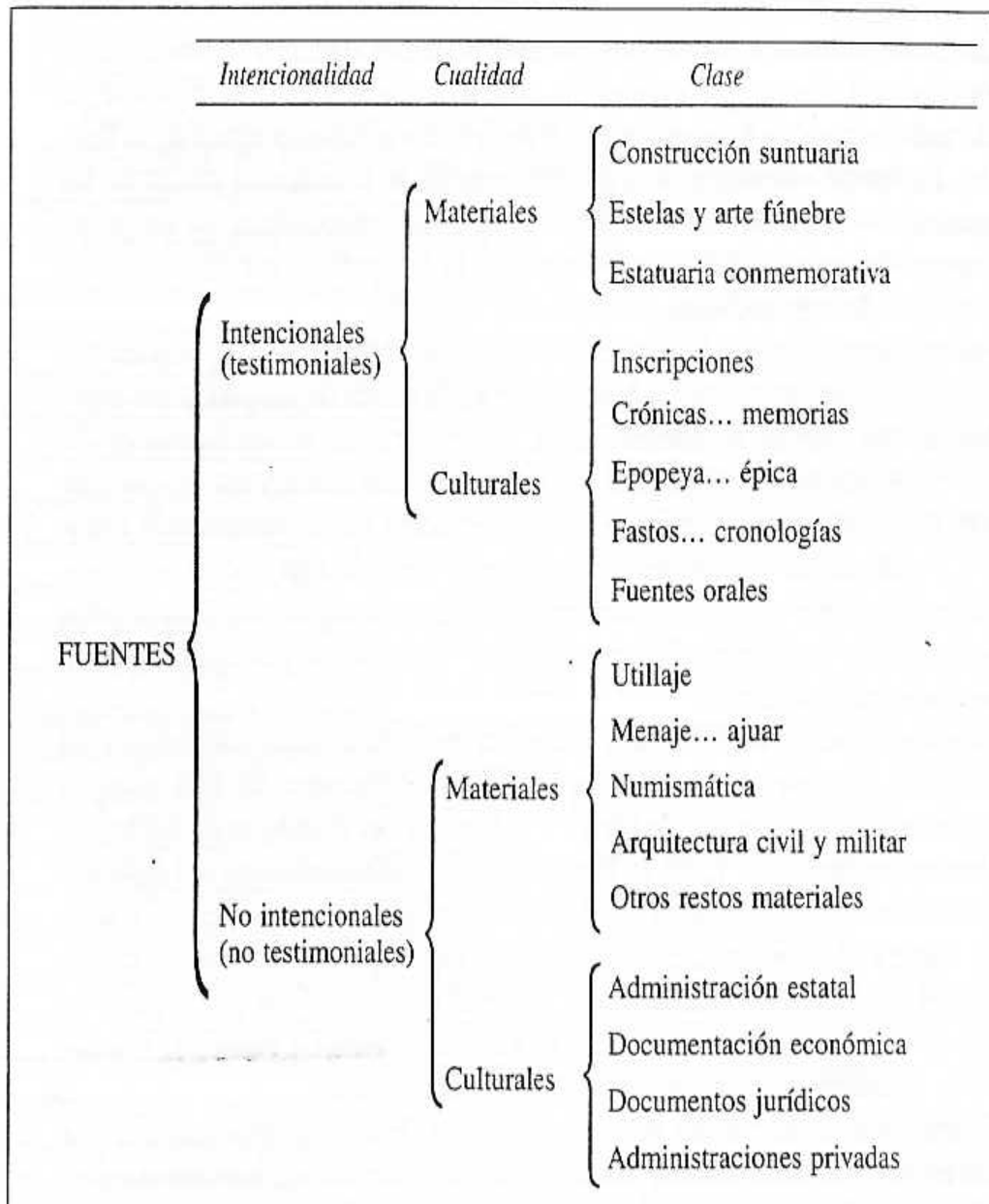
Fuente: Aróstegui, J. (2004). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica, p. 382

“El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia”

Como se puede observar, cuatro son las ponderaciones que propone el autor que venimos señalando:

- el criterio posicional, de acuerdo con la naturaleza del testimonio contenido en ella. Tenemos allí las fuentes directas e indirectas;
- el criterio intencional, y aquí se podrían diferenciar las fuentes voluntarias o testimoniales y las no voluntarias o no testimoniales; es decir, tienen que ver con la voluntad. En esta consideración, Aróstegui también supone otra clasificación interna que permite desmenuzar aún más la forma de producción de un documento:

**Esquema 2**



Fuente: Aróstegui, J. (2004). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica, p. 385.

Finalmente, podemos citar a los criterios:

- cualitativo, en relación con el contenido, soporte, etc., y el tipo de lectura que puede hacerse de una fuente, como material y cultural y, dentro de estas últimas, las verbales y no verbales y sus subdivisiones internas (narrativas -relatos, crónicas, reportajes, memorias- y no narrativas -sonidos, signos-),
- cuantitativo, se trata de aquellas fuentes de las que puede extraerse un contenido expresado numéricamente, que puede repetirse o recurrirse, es decir, que puede ser pasible de serialización.

***Tratamiento didáctico de las fuentes o qué aspectos tener en cuenta al momento de analizar las fuentes en el aula del nivel superior***

La mayoría de las investigaciones sobre la utilización de fuentes históricas como recursos didácticos en la enseñanza de la Historia se han centrado en los niveles primario y secundario (Riekenberg, 1993; Trepát, 1995; Svarzman, 2000; Tribó Travería, 2005). En cambio, son escasos los estudios centrados en experiencias desarrolladas en el nivel superior. Un aporte sustantivo respecto del nivel superior lo constituye el trabajo de Montañares Vargas y Llancavil-Llancavil (2016), sobre el uso de fuentes históricas en la formación inicial de profesores de la Universidad de Temuco en Chile. En este artículo, se sostiene que el uso de fuentes históricas resulta fundamental porque permite al estudiantado desarrollar habilidades y valorar la importancia de su uso habitual en clase. En la misma línea consideramos que las fuentes históricas en la formación inicial de las y los futuros profesores de Historia es un contenido a enseñar, ya que, como vimos, la historia en tanto conocimiento se construye y reconstruye permanentemente a través de fuentes históricas.

Al respecto, González (2023), ha recuperado de Seixas y Colyer conceptos clave del pensamiento histórico, donde el tratamiento de fuentes resulta fundamental, en tanto se constituye en “la prueba”<sup>2</sup> del conocimiento histórico. Esto implica comprender que la historia es una interpretación basada en inferencias hechas de fuentes primarias, que éstas por sí mismas no representan necesariamente historias, que se requiere de preguntas que conviertan las fuentes en evidencia, que se deben leer las fuentes teniendo en cuenta las condiciones de vida y cosmovisión en el momento de su creación, que hay que inferir las finalidades de los autores y creadores de las fuentes y que se deben validar inferencias utilizando otras fuentes primarias y secundarias.

Por lo tanto, tenemos que enseñar las fuentes como un contenido estructurante de la disciplina sin el cual es imposible reconstruir el pasado que queremos investigar, interpretar o enseñar. Pero, además, porque de esta manera las y los estudiantes que luego se desempeñarán en la escuela secundaria aprenden a utilizarla y a valorar su integración en la planificación de clase como un recurso didáctico. Ese decir, debemos abordarla como contenido y como recurso. Veamos a continuación ambos aspectos.

Si se presentan las fuentes históricas como contenido, es necesario enunciar qué es una fuente, esto significa enseñar su definición, dar cuenta de las características que presentan, como ocurre, por ejemplo, cuando un testimonio se transforma en fuente histórica. Al impartirlo de este modo, es inevitable la relación con el colectivo científico, sin el cual ese testimonio no tendría relevancia o no saldría a la luz, ya que, como señala Edward Carr (1993):

(...) los hechos no se parecen en nada a los pescados en el mostrador del pescadero. Más bien se asemejan a los peces que nadan en un océano anchuroso y aun a veces inaccesible; y lo que el historiador pesque dependerá en parte de la suerte, pero sobre todo de la zona del mar en que decida pescar y del aparejo que haya elegido, determinados desde luego ambos factores por la clase de peces que pretende atrapar. En general puede decirse que el historiador encontrará la clase de hechos que busca. Historia significa interpretar (p. 32).

---

<sup>2</sup> Además de “la prueba” que remite al tratamiento de fuentes, María Paula González cita de Seixas y Colyer los conceptos clave de pertinencia y relevancia histórica, continuidad y cambio, causas y consecuencias, perspectiva histórica, dimensión ética de la historia.

“El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia”

Dada su relevancia, entonces, deberíamos enseñar los tipos de fuentes. En este sentido, tenemos que optar por alguna clasificación como las que vimos anteriormente. Además, atender a que las fuentes son testimonios que se caracterizan por dar noticias de los acontecimientos (aquello que dicen o informan), y por el canal o material empleado para transmitirse (Svarzman, 2000). De esta manera, enseñaremos que existe una diversidad de testimonios, ya que, parafraseando a Marc Bloch (1994), todo lo que mujeres y hombres dijeron o escribieron, todo lo que fabricaron o tocaron, puede informarnos acerca de ellas y ellos y de las sociedades que construyeron.

Sin embargo, además de ser un contenido, las fuentes históricas se transforman en materiales o recursos didácticos para enseñar Historia. Al respecto, Jara (2020), define a los materiales didácticos como objetos o componentes mediadores que posibilitan la enseñanza y aprendizaje. En el mismo sentido, Salto y Funes (2020), establecen una clasificación de “materiales didácticos” donde incluyen diferentes tipos de fuentes históricas que operan como artefactos/dispositivos. Ahora bien, y más allá del concepto que utilicemos, las fuentes históricas se constituyen en materiales didácticos cuando decidimos utilizarlos en el aula, cuestiones que, por otra parte, como bien señala Jara (2020), siempre responden a intencionalidades, propósitos y opciones epistemológicas. Por estas razones, como plantea Svarzman (2000), las fuentes históricas que decidimos utilizar deben ser cuidadosamente seleccionadas en función de los objetivos/propósitos que nos propongamos como docentes y que pueden responder a criterios disciplinares, pedagógicos, psicológicos, motivacionales, epistemológicos, etc. No todas las fuentes resultan útiles para trabajar en el aula. Por eso es fundamental que seamos claramente conscientes de que la selección responde a un sentido didáctico y disciplinar que nos formulamos previamente antes de ir al aula.

Desde el punto de vista didáctico, Riekenberg, 1993; Svarzman, 2000 y Tribó Travería, 2005; acuerdan en señalar que las fuentes pueden ser utilizadas en diferentes segmentos de una clase. A modo de síntesis coinciden en identificar tres momentos:

- Al comienzo: como apertura de un tema, como motivador, como un problema a resolver,
- en el desarrollo: para analizar un tema, para ilustrar, para comparar diversas fuentes, para resolver algún problema o hipótesis planteada al inicio de la clase,
- al final: como síntesis de un proceso explicativo.

En cualquiera de los segmentos de la secuencia didáctica donde decidamos trabajar la fuente histórica deberíamos diseñar pautas para ayudar al estudiantado a interrogar a las fuentes en función del contenido que estamos abordando. Esto también dependerá del diseño de clase que hagamos. Al respecto podemos pensar en dos alternativas. Por un lado, si la fuente solo se inscribe en un proceso explicativo donde prevalece la exposición docente, la fuente cumplirá un papel más de carácter ilustrativo, tanto sea para ejemplificar lo que venimos desarrollando, para establecer relaciones sencillas, como para hacer pequeñas actividades orales de análisis. En cambio, si se inscribe en el marco del planteo de un problema de investigación, aquí las actividades serán más complejas y requerirán más de una clase, ya que tendríamos que facilitar las fuentes y la bibliografía. En estos casos, el cuerpo docente actúa como orientador de la investigación que puede hacerse de manera individual o en grupo, mientras que el estudiantado se aproxima a las formas que adopta el trabajo del colectivo científico, asumiendo la posición de investigadores.

Pero de estas dos alternativas metodológicas, la que más prevalece en las escuelas es aquella en la que el trabajo con fuentes cumple el papel de ilustrar el oficio del historiador, realizar deducciones o para extraer evidencias. Ya que como plantea González (2023), -y que desde nuestro punto de vista también sería extrapolable al nivel universitario-, generalmente en la clase de historia, el estudiantado no plantea los problemas o hipótesis y/o buscan nuevas fuentes, ya que los problemas ya están indicados y las fuentes previamente seleccionadas por las y los docentes.

Ahora bien, y más allá del formato metodológico de enseñanza que adoptemos para usar las fuentes, debiéramos formular actividades a través de las cuales se simulen algunas operaciones intelectuales que llevan a cabo la comunidad historiográfica cuando realizan sus investigaciones. Para ello podemos formular consignas o preguntas que giren en torno a los siguientes tópicos que hemos definido a partir de los aportes que realiza Tribó Travería (2005):

- lugar, fecha, autor, destinatarios,
- significados de determinadas expresiones de la época,



## Carlos Marcelo Andelique y María Cecilia Tonon

- situarla en su contexto histórico,
- comprender las ideas principales que se plantea en la fuente,
- evaluar el grado de fiabilidad de la fuente,
- extraer la información importante en función de la pregunta o problema que se haya planteado o en función de algún concepto que queremos trabajar,
- contrastar la información que brinda la fuente con otras fuentes “primarias” o “secundarias”,
- comunicar lo analizado a través de un texto académico.

En todos los momentos en que trabajamos con fuentes la interrogación cobra un rol fundamental. Son, como bien señala Robert Bain (2005), “muletas” que ayudan a las y los estudiantes a analizar las fuentes históricas, deducir o inferir ideas o hipótesis, relacionar los contenidos que venimos trabajando, comparar con otras fuentes históricas, contextualizarlas espacial y temporalmente, vincularlas con bibliografía que venimos desarrollando, etc. Es decir, deberíamos propiciar actividades con preguntas y consignas que permitan problematizar y triangular la información relevada en diferentes tipos de fuentes, teniendo en claro que la interrogación siempre tiene un carácter político, ya que como bien señala Siede (2010), permite relacionar al sujeto que cuestiona con el mundo que analiza. Y por esta razón, resultan tan importantes en la clase de historia, ya que eliminar las preguntas o dejarle un espacio marginal implica despolitizar su abordaje.

Finalmente, es importante que toda la información e interpretación que se va relevando se registre por escrito. En este sentido, todas las actividades realizadas tendrían que terminar con un trabajo de elaboración o síntesis que pueda ser comunicado y socializado entre pares. De esta manera, favorecemos el desarrollo de la escritura en la clase de historia, tal como lo señala Mattozzi (2004), en la que se pueda poner en práctica la deconstrucción y reconstrucción del texto historiográfico para que el estudiantado pueda desarrollar la capacidad de escribir sobre la historia.

### *Uso de fuentes en la enseñanza de la historia moderna europea*

De acuerdo con las tipologías, características y alcances revisadas hasta aquí, estamos en condiciones de referir aquellas fuentes que se han venido trabajando específicamente al interior de la cátedra Formación del Mundo Moderno I. Se trata de una asignatura que aborda las transformaciones y permanencias experimentadas por las sociedades europeas en los aspectos económicos, sociales, políticos e ideológicos entre los siglos XIV y XVII. Así, en función de varios de los contenidos propuestos en el programa, se han presentado diferentes fuentes, algunas narrativas y otras que trascienden lo eminentemente verbal.

Dentro de las primeras, se puede presentar el uso de fuentes literarias o de diversos géneros, para trabajar algunas fases o características del Renacimiento, en función de algún concepto paradigmático o categorías analíticas. Por presentar algunos ejemplos, se pueden mencionar las referencias al proceso de individualidad desde la visión antropológica y de autoconocimiento que propone Agnes Heller (1980), en *El hombre del Renacimiento*. Allí la autora trabaja los procesos de extroversión e introversión exteriorizados en el género del disimulo, la hipocresía, el incógnito, el egoísmo, aspectos que se pueden encontrar en algunas de las obras de William Shakespeare, como *Hamlet*, *Otelo* o *Como les guste*. Otros ejemplos se encuentran en los textos de Erasmo y su *Elogio de la locura*, Tomás Moro, con *Utopía*, Maquiavelo y *El príncipe*,<sup>3</sup> atendiendo a las dimensiones éticas y el rol de la historia en el humanismo o las cuestiones relativas a la categoría de Estado renacentista. Se debe aclarar que todos estos discursos, desde luego, no son las fuentes originales, sino que se trabajan con mucha precaución, sobre todo atendiendo a que son fuentes editadas y, además, traducidas. Por tanto, se buscan fragmentos de ejemplares de editoriales renombradas, cuidadosas en cuanto al manejo de la traducción de las obras clásicas. Por lo general, la selección va acompañada de los datos de la obra, una síntesis biográfica del autor y una sinopsis del texto a trabajar.

Otras fuentes históricas que han resultado relevantes como recurso didáctico son las pinturas, grabados, mapas, etc. Estas fuentes visuales conforman recursos fundamentales para el estudio de

---

<sup>3</sup> Véase en la parte de bibliografía las ediciones que se utilizan en las cátedras.

“El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia”

los cambios experimentados en el mundo del cuerpo, de la cultura material, de las mentalidades, del conocimiento, etc. Para el caso de las fuentes pictóricas o escultóricas, se utilizan reproducciones extraídas de repositorios de museos o bibliotecas europeas.<sup>4</sup> Se las trabaja teniendo en cuenta todas las advertencias que muy bien hace Peter Burke (2001), respecto del cuidado que hay que tener cuando se utilizan fuentes visuales. Para el historiador inglés, las imágenes pueden haber tenido por objeto comunicar su propio lenguaje; atender a las visiones estereotipadas que el artista tiene del “otro”, sus convenciones plásticas o estéticas, sus “puntos de vista”; los riesgos de caer en interpretar cosas que el artista no sabía que estaba diciendo, o el peligro de considerar la representación como un reflejo palpable del estado en que se encontraba el fenómeno ilustrado, “sin plantear ningún tipo de crítica, identificar a los artistas (...) ni, lo que es más importante, sus fuentes” (104). Para ello, es necesario atender a una serie de precauciones para abordar el análisis de imágenes, y así prever la contextualización de los documentos visuales, el estudio de los aspectos técnicos, materiales y atender a las convenciones artísticas de la época (Laguada, 2019).

¿Cómo mirar de las fuentes icónicas? Las imágenes son proyectadas de manera que pueda percibirse hasta el menor de los detalles, previa mención de todos sus datos de catalogación: nombre del o de la artista, dimensiones de la obra, año de realización, localización. Una herramienta fundamental para tener en cuenta es el método iconográfico-iconológico de Panofsky:<sup>5</sup> 1) la descripción pre-iconográfica (descripción simple de lo que se ve); 2) el análisis iconográfico (identificación y caracterización de símbolos, alegorías e íconos habituales), y 3) la fase iconológica (dan cuenta de aquellos principios subyacentes de la imagen en relación con el contexto cultural y artístico). Por supuesto, se trata de un método complejo, en algún momento criticado por “subjetivista” (intuitivo, especulativo) y “logocéntrico” (atender más a la forma que al contenido), pero que permite atender a algunos aspectos significativos para la interpretación de las imágenes como fuentes del conocimiento histórico.

Por lo general, las imágenes se utilizan para explicar algunos movimientos artísticos claves de la modernidad, como el Renacimiento, Manierismo y Barroco, pero también, para complementar alguna temática específica en el que las imágenes tienen un lugar importante en el análisis, por ejemplo, las representaciones del rey francés Luis XIV, o diferentes manifestaciones de los sectores populares (carnaval, cencerrada).

### **Algunas de las reproducciones que se trabajan al interior de la cátedra**

Como se puede observar en la imagen 1, de acuerdo con la descripción pre-iconográfica, estamos ante una representación del soberano francés, Luis XIV, ambientada en un escenario lujoso, en el que sobresalen una columna de mármol, sobre un robusto basamento que refleja una figura femenina con una espada y una balanza, una exuberante cortina carmesí con ribetes dorados, y en el centro de la escena, en un primer plano, la figura del Rey Sol, encaramado en el trono, vistiendo sus ropas de coronación bordadas con la real flor de lis, que se extienden por el suelo en pesados pliegues. Sobresale la majestuosidad de las vestiduras reales, con el manto forrado de armiño que repite el pliegue de la cortina, y el tejido de terciopelo azul, bordado también con la flor de lis, que se duplica en la tapicería del sillón y del almohadón que sostiene la corona. El rey aparece con los atributos del poder: la espada real, el cetro y la corona.

---

<sup>4</sup> Las más utilizadas provienen de los catálogos web de reconocidos repositorios académicos como: Gallica (<https://gallica.bnf.fr>), biblioteca digital de la Biblioteca Nacional de Francia y de sus asociados; Biblioteca Nacional de España (<https://www.bne.es/es/catalogos/catalogo-general>); The Warburg Institute (<https://warburg.sas.ac.uk>), centro de investigación asociado a la Universidad de Londres; Museo Nacional del Prado (<https://www.museodelprado.es>); Pinacoteca de Berlín (<https://www.smb.museum/en/museums-institutions/gemaeldegalerie/home/>), entre otros.

<sup>5</sup> Erwin Panofsky, historiador de arte de origen alemán (1892 – 1968), discípulo de A. Warburg. Sentó las bases de un método novedoso para el estudio de la Historia del Arte. Para profundizar los problemas que planteó este historiador, sugerimos el agudo análisis de Carlo Ginzburg “De A. Warburg a E.H. Gombrich. Notas sobre un problema de método”, en Ginzburg, C. (1999).

Imagen 1



“Luis XIV”, de Hyacinthe Rigaud (1701). Óleo sobre lienzo (277 y 190 cm). Museo del Louvre, París.

Según el segundo y tercer nivel de análisis, el iconográfico e iconológico, se trata de una pintura mayestática o “retrato de Estado”, realizada para representar a personajes relevantes, típicas ya en la época del Renacimiento. Generalmente, se trataba de pinturas de grandes proporciones, que reflejaban el tamaño natural de la persona, sentada en un trono o de pie. En el caso de la imagen que se está analizando, el rey se encuentra de pie, con la mirada por encima del público, remarcando la superioridad de la imagen, con el cuerpo ligeramente vuelto hacia el espectador, en una postura de majestuosidad y firmeza, destacando la postura de sus piernas, que rememoran las posiciones de danza, actividad por la que el soberano sentía una gran afinidad y en la que sobresalió durante su juventud (Wollen, 2000). Aparecen pinceladas que revelan ciertos detalles sobre la moda de la época, como son las zapatillas blancas con tacón alto y lazo rojos, calzas blancas de tafetán y jubones de seda y puntillas, coronado por una voluminosa peluca de pelo natural (Levron, 1991; Fuchs, 1996). Se observan atributos que simbolizan el valor, la justicia, el poder y la suntuosidad que reflejan la nobleza de condición y la dignidad de la figura del rey (Burke, 1995). Se trata de una de las imágenes más famosas del soberano francés, realizada por

“El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia”

Rigaud, pintor de la corte; además de ser una de las pinturas por la que Luis XIV sentía especial afinidad.

Esta pintura, como tantas otras que se hicieron en honor al Rey sol, colabora con el análisis de las representaciones contemporáneas de Luis XIV. Su “imagen” tal como fue retratada (en piedra, bronce, pintura, cera), en sentido metafórico, es decir, como representación del rey proyectada por medio de textos (poemas, dramas, historias) y en otros medios, como *ballets*, óperas, rituales cortesanos y otras formas de espectáculo. Se trata de un tipo de estudio que no se centra tanto en el hombre, sino en su imagen, y, en el caso de Luis XIV, no en su autoimagen; no en su perfil a los ojos de la posteridad, sino en la imagen pública del rey, en el lugar que ocupó este soberano en la imaginación colectiva (Burke, 1995).

## Imagen 2



“Combate entre carnaval y cuaresma”, de Pieter Brueghel el Viejo (1559). Óleo sobre tabla (118 x 164 cm). Museo de Historia del Arte de Viena, Austria.

La segunda pintura es una hermosa representación de una fiesta popular, el carnaval, del pintor flamenco renacentista, Pieter Brueghel el Viejo. Como se podrá observar, hay muchos planos y elementos para analizar en esta pintura. Sin pretender hacer aquí un examen minucioso, quisiéramos dejar sentados algunos aspectos relevantes que dejan entrever la observación de la reproducción. Para empezar, desde el punto de vista pre-iconográfico, es posible distinguir dos secciones del cuadro: la de la izquierda, ambientada en las diversiones populares y los excesos del carnaval (taberna, músicos, comida, etc.), y la de la derecha, dominada por la piedad religiosa y la abstinencia de la Cuaresma (Iglesia, miembros de órdenes religiosas, etc.). En un primer plano, es posible observar a los protagonistas de la escena como en una suerte de justa medieval. A la izquierda se encuentra Don Carnal, representado como un hombre gordo sentado a horcajadas sobre un gran tonel de vino, con cacerolas por estribos y una torta o similar en la cabeza. Sostiene en la mano un atizador con pedazos de carne, pollo y una cabeza de cerdo, con el que apunta a la Cuaresma como si se tratase de una lanza. Detrás del tonel, aparece el séquito, con un personaje grotesco que lleva un embudo en la cabeza y va vestido de un chillón color amarillo. También hay un ciego que toca un rústico instrumento musical, un niño que porta una vara con dos velas envueltas en paja, y otros enmascarados que tocan sencillos instrumentos musicales. A la derecha se encuentra la Cuaresma. Es una mujer vieja, delgada y vestida austeramente, que lleva en la

cabeza una colmena y utiliza como arma una pala con dos pescados. Es sabido que los frutos de mar, la miel, el pan, son símbolos del período de abstinencia para el catolicismo. La Cuaresma está sentada en una rústica silla sobre una plataforma tirada por una monja y un fraile. Le sigue un cortejo de niños que portan matracas y un sacerdote. Más atrás se observan algunas personas dando limosnas a pobres y enfermos, mientras que otras visten de negro y se cubren la cabeza con capuchas, a la manera penitencial. En derredor, se ven algunos leprosos identificados con colas de zorro, varios personajes jugando, otros acarreado sacos de comida y vasijas de vino, otros hombres trabajando, una mujer sacando agua del pozo central y unas vendedoras de pescado junto a una mesa.

Todas estas representaciones sugieren situaciones sociales relacionadas con el final del período lúdico del carnaval y los preliminares de la Cuaresma. La mujer subida a una escalera que limpia los cristales de la casa del fondo corrobora esta actitud de espera, preparación y purificación para la Pascua. También lo que acontece en torno a la iglesia, de la que sale un grupo de fieles después de haber escuchado el sermón, cada uno cargando con su propia silla. Sin embargo, también se encuentra el desborde: la glotonería, la bebida, los juegos, la música, y la algarabía que representa el carnaval como fiesta popular. Estaríamos ante una visión del mundo, de las personas y de las relaciones humanas divididas. Por un lado, la mirada oficial, de la Iglesia y el Estado renacentistas, que representan el recato, las normas, el orden; mientras que, por el otro, se ofrece una perspectiva completamente diferente, una suerte de segundo mundo, o segunda vida, como dice Bajtin (1994).

Este mundo del carnaval es el mundo del revés o un submundo, que Brueghel retrata muy bien, puesto que, al decir del teórico literario ruso, el carnaval no es la forma puramente artística del espectáculo teatral, normado, regulado, típico de las fiestas oficiales, sino que estaría situado más bien entre el arte y la vida. En realidad, es la vida misma, representada por los elementos característicos del juego y de la risa, en el que los espectadores no asisten al carnaval, sino que lo viven, ya que esta fiesta está hecha por y para todo el pueblo. Contrapuesta a la fiesta oficial, que ayudaba a consagrar y fortificar el régimen vigente, el carnaval se alzaba como la anti-fiesta, la segunda vida del pueblo antes de volver a los destinos de la vida ordinaria. De esta forma, el recurso a la pintura de Brueghel permite adentrarnos en el análisis de los elementos culturales de los distintos grupos sociales en la modernidad temprana, y a las diferentes vías de vinculación que podrían haberse dado entre estos (Burke, 2005).

Para el análisis de las fuentes icónicas en el aula, se utilizan aspectos del método iconográfico-iconológico de Panofsky referido anteriormente. Se divide a la pintura en planos y se procede a la descripción pre-iconográfica (personajes que aparecen, rasgos, actitudes, colores, escenificaciones), para luego pasar al tratamiento iconográfico e iconológico, con el apoyo de algunas preguntas orientadas a la interpretación de la pintura: ¿Qué situaciones describe? ¿Qué intencionalidades tiene? ¿Qué nos ayuda a comprender? ¿Cuál es el marco histórico? ¿En qué época se pintó? Este estudio es acompañado por una presentación previa del artista, de su obra y la descripción técnica de la pintura en estudio (soporte, técnicas, ubicación, etc.).

También hemos utilizado mapas y grabados de la época. En el caso de los mapas, hemos trabajado con la *Carta Marina Navigatoria* de Martín Waldseemüller, realizado en 1516 (ver imagen 3). En ella se puede reconocer la representación del mundo a comienzo del siglo XVI. Su elaboración se basó en cartas náuticas y libros de viajes de exploradores portugueses. Lo interesante del mapa radica en que aparecen dibujos que intentan dar cuenta de los accidentes geográficos, de animales y de algunas prácticas de nativos (el canibalismo, por ejemplo). También aparece dibujado el territorio americano conocido hasta el momento, nombrado Terra Nova. En la parte inferior está representado el rey Manuel I de Portugal cabalgando sobre un monstruo marino, dando cuenta del dominio portugués de esos años. También se incluyen textos explicativos sobre distintos aspectos, como, por ejemplo, el que se encuentra en la parte inferior, donde se informa sobre distintas especias, lo que indica la importancia que tenían esos productos en el siglo XVI. Para su análisis, lo hemos reproducido a través de un proyector. Esto nos ha permitido ampliar la imagen y así poder recorrerlo en sus diferentes partes para poder apreciar los detalles. De esta manera, el mapa ha operado como un recurso didáctico ilustrativo de las representaciones espaciales del mundo de la época, de esos “mapas mentales” (Lois, 2013), reproducidos por los contemporáneos de la expansión europea.

“El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia”

### Imagen 3



*Carta Marina Navigatoria*. Martin Waldseemüller (1516, facsímil restaurado 1960). Papel impreso ensamblado (12 hojas). Arts and Culture Google.

En lo que refiere a los grabados, hemos utilizado un dibujo realizado por Jan Ziarnko realizado en 1612 que se encuentra en la obra escrita por el inquisidor Pierre de L’Ancre titulada *Tableau de l’inconstance des mauvais anges te démons, ou il est amplement traité des sorciers et de la sorcellerie* (ver imagen 4). A través de esta fuente hemos podido trabajar las cosmovisiones de la época sobre la brujería que justificaron su persecución. En el grabado se representa el *sabbat* (reuniones de brujas y brujos) donde se pueden reconocer ciertas prácticas que de acuerdo con las visiones de época eran características de la brujería. A los fines de ejemplificar, se pueden reconocer (desde el punto de vista del observador), en la parte inferior, la elaboración de pócimas o ponzoñas en la que se utilizan sapos y polvos mágicos; hacia la derecha, una mesa en la que están sentados brujos y brujas alimentándose de un niño, y la transformación de personas en animales o seres mágicos. En la zona central de la imagen se pueden ver a brujas volando en una escoba. En la parte superior y a la derecha se puede identificar al diablo representado como macho cabrío observando un niño al que se le entrega como sacrificio. Este documento resulta muy valioso como fuente histórica, ya que nos ha permitido trabajar el contexto de producción de la obra, las representaciones sobre la brujería de la época; a la vez, nos ha resultado útil para vincularla con el presente, en tanto en ella se observan estereotipos de la brujería que llegan hasta nuestros días.

Luego de hacer un análisis del contenido y contexto de producción de las fuentes primarias, les proponemos actividades en las que invitamos a pensar sobre su uso en el aula. Para ello, formulamos algunas preguntas para que resuelvan en pequeños grupos. Por ejemplo: ¿Qué otros contenidos/conceptos podemos enseñar con estas fuentes? ¿De qué otra forma podrían utilizarla? ¿En qué momentos de la clase? ¿Por qué consideran importante utilizar este tipo de fuentes en una clase de historia? De esta manera, generamos un espacio para que el estudiantado -futuros profesores y profesoras de historia- pueda reflexionar sobre el tratamiento de las fuentes históricas y valorar su importancia como recurso didáctico.

Imagen 4



Grabado de Jan Ziarnko (1612) para la obra *Tableau de l'inconstance des mauvais anges et démons...*

Finalmente, una fuente que hemos venido utilizando son las producciones audiovisuales -cine ficcional y documental-, en tanto productos culturales humanos y sociales, son potenciales fuentes históricas en la medida que la comunidad historiográfica las interpelen. Como bien refiere Marc Ferro (1991), todos los filmes son históricos, ya que pueden informar sobre las condicionantes culturales, políticas y sociales en el marco del cual se produjeron, sobre los realizadores del filme, sus actores, las características del consumo del público que los demanda, los intereses sociales, etc. En este sentido, los filmes son más una fuente de la época en que se produce que del tema histórico que se trata en su trama argumental. Así, hay que utilizar también este recurso con los mismos cuidados críticos que el de cualquier otro tipo de fuente. Hay que evitar la seducción de la propia narrativa filmica o de su cineasta se trata de apostar a fragmentos, series, establecer relaciones, ya que esto contribuye a identificar “ejes en torno a los cuales las obras audiovisuales (...) brindan información” (Alvira, 2019: 130). También es necesario indagar otros aspectos: “quiénes, cuándo y con qué herramientas producen imágenes y narraciones que aluden a una realidad que está por fuera del filme, que existe y es objeto de investigación histórica” (Alvira, 2019: 139). Tal como sucede con las representaciones pictóricas, la obra cinematográfica no es ni la realidad ni es puro discurso, y hay que ser cuidadoso con ella.

Las proyecciones de películas como “La Reina Margot”, “Giordano Bruno”, “Relaciones peligrosas”, “Vatel”,<sup>6</sup> entre otras, han servido para potenciar las interacciones en el aula y la construcción de conocimientos, a la vez que por su contenido permiten establecer múltiples relaciones con las problemáticas de la modernidad temprana europea abordadas en las diferentes clases. Por otra parte, las diversas aristas que presenta el cine constituyen una puerta de entrada

<sup>6</sup> “La reina Margot”, de Patrice Chéreau, Francia (1994); “Giordano Bruno”, de Giuliano Montaldo, Italia (1973); “Relaciones peligrosas”, de Stephen Frears, Estados Unidos (1988); “Vatel”, de Roland Joffé, Francia, Reino Unido, Bélgica (2000).

“El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia”

alternativa a la tradición hegemónica del texto escrito. A continuación, se reproducen algunos puntos de la guía de observación de la película “Giordano Bruno”:

*Guía para la observación de la película*

- a) ¿Qué temas y/o problemáticas del siglo XVI y XVII se expresan en la película?
- b) ¿Qué procesos sociales, políticos y culturales son necesarios considerar para contextualizar históricamente los últimos años de la vida de Giordano Bruno?
- c) ¿Qué instituciones vinculadas al poder político y/o eclesiástico cobran relevancia durante el filme o son nombradas por los personajes?
- d) ¿Cómo entiende Giordano Bruno que debe ser la relación del hombre con el conocimiento? ¿Qué actitud asume él frente al mismo?
- e) ¿Qué ideas de Giordano Bruno se expresan en la película?
- f) ¿Cuáles son las principales críticas que hace a la Iglesia Católica? ¿Por qué son consideradas heréticas?
- g) ¿Por qué Giordano Bruno dice cuando se confiesa ante la Inquisición Romana que “su confesión es la confesión de una derrota”?
- h) ¿Por qué esta película puede ser un recurso válido para enseñar la historia de la modernidad temprana, de la filosofía de la ciencia y el desarrollo del pensamiento científico? ¿Qué limitaciones y/u obstáculos ven en esta película para aprender la historia del siglo XVI?

Este cuestionario se le brinda al grupo de estudiantes, previamente a observar el filme. Lo acompañan una serie de precisiones acerca del papel del cine para la historia y su enseñanza; la ficha técnica y sinopsis de la película, y aspectos relativos a su director y al sujeto histórico a partir del cual se hace la película. Es decir que, preliminarmente, el estudiantado cuenta con una serie de elementos que le permiten mirar la película con otros ojos, con una apreciación más cauta y analítica del sujeto o fenómeno histórico que se representa.

***Palabras finales***

A lo largo de este trabajo hemos querido demostrar la utilidad que podemos darle a las fuentes históricas en la formación de futuros licenciados y profesores de Historia. Más allá de la importancia que sabemos que se le otorga en la carrera, especialmente en los espacios curriculares destinados a la investigación, consideramos valioso incluir su tratamiento pensando en la importancia que puede tener para el ejercicio de la docencia. Por otra parte, las prácticas docentes en el nivel universitario tienden a recurrir en mayor medida a la clase magistral o expositiva (Coudannes y Andelique, 2014) o a la realización de trabajos prácticos centrados especialmente en fuentes escritas, especialmente de carácter secundario. Entendemos que muchas veces, por razones de tiempo, tendemos a priorizar el desarrollo de mayor cantidad de contenidos dejando poco margen para trabajos prácticos áulicos con fuentes primarias.

Atentos a esta realidad que nos condiciona, desde hace varios años venimos tratando de superar esas limitaciones, procurando incluir el tratamiento de fuentes, inclusive en clases expositivas. Nuestra intención radica en la necesidad de brindar herramientas metodológicas y conceptuales al estudiantado que, además de permitirle desarrollar capacidades y competencias propias de la disciplina, lo invite a pensar reflexiva y críticamente sobre su uso en la enseñanza de la disciplina. Consideramos que de esta forma complementamos en materias específicas de la carrera, actividades que promuevan, además, la formación en el uso didáctico de la fuente histórica primaria de la modernidad temprana y que luego puede ser recuperada en los espacios curriculares de Didáctica de la Historia y Práctica Docente.

Por otra parte, y sin ánimo de brindar recetas para su uso, hemos querido dejar plasmada una serie de criterios para poder evaluar las fuentes y usarlas críticamente, como parte de un proceso de enseñanza de temas históricos vinculados a la historia europea. En función de ello, hemos recuperado algunas experiencias que dan cuenta de los posibles usos que podemos hacer en los espacios curriculares de la formación inicial de profesoras y profesores de Historia.



**Bibliografía**

- Alvira, P. (2019). La mirada alerta: notas sobre cine e investigación histórica. En: Salomón Tarquini, C. et alt. *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Prometeo.
- Andelique, C. M. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados* (15), 256-269. Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf)
- Aróstegui, Julio (2001). *La investigación histórica. Teoría y método*. Crítica.
- Bain, R. B. (2005). ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de cómo aprende la gente en la enseñanza de la historia en La Educación Secundaria, Eduteka.org Link: Recuperado de: [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/how\\_students\\_learn.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/how_students_learn.pdf)
- Bajtín, M. (1994). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Alianza.
- Benejam Arguimbau, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 30(1), 61-74. Recuperado de: <https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26257>
- Bloch, M. (1994). *Introducción a la historia*. FCE.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.
- Burke, P. (1995). *La fabricación de Luis XIV*. Nerea.
- Burke, P. (2005). *La cultura popular en la Europa moderna*. Alianza.
- Carr, E. (1993). *¿Qué es la historia?* Planeta.
- Coudannes Aguirre, M. A. y Andelique, C. M. (2014). ¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 55-77.
- Erasmus (1997). *Elogio de la locura*. Altaya.
- Ferro, M (1991). Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine. *Film-Historia*, I (1), 3-12-
- Fuchs, E. (1991). *Historia Ilustrada de la moral sexual*. Tomo 2. La época galante. Alianza.
- Ginzburg, C. (1999). *Mitos, problemas e indicios. Morfología e historia*. Gedisa.
- González, M. P. (2017). La historia enseñada y sus transformaciones: una aproximación desde las carpetas de estudiantes. *Pasado Abierto* 3 (6). Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2485>
- González, M. P. (2023). Las actividades en la historia como disciplina escolar en secundaria: entre la estandarización, la innovación y la dispersión. En: Finocchio, S. y González, M. P. *La historia en la escuela. Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario*. Biblos.
- Heller, A. (1994). *El hombre del Renacimiento*. Península.
- Jara, M. (2020). Los materiales didácticos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en Argentina: percepciones del profesorado. *Escritas do Tempo*, 2(5), 243-264. DOI: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.243264>
- Koval, S. (2013). "Introducción a la redacción académica. Pautas formales y temáticas para el desarrollo de trabajos científico-académicos". Creative Commons Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5 (CC BY-NC-ND 2.5).
- Laguarda, M. I. (2019). El uso de imágenes en historiografía. En: Salomón Tarquini, C. et alt. *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Prometeo.
- Levron, J. (1991). *La corte de Versailles*. Vergara.
- Lois, C. (2013). Enseñar a mirar lo (in)visible a los ojos: la instrucción visual en la geografía escolar argentina (1880-2006). En Lois, C. y Hollman, V (coord.). *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Prohistoria ediciones y UNR.
- Maquiavelo, N. (1993). *El príncipe*. Altaya.
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 39-48. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126182/189901>
- Montanares Vargas, E. y Llancavil-Llancavil, D. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 8, núm. 17, enero-junio, 2016, pp. 85-98.
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio de historiador*. Siglo Veintiuno editores.
- Moro, T. (1997). *Utopía*. Altaya.
- Palti, E. (2000). ¿Qué significa "enseñar a pensar históricamente"? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 5, 27-42. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1556/2470>
- Riekenberg, M. (1993). El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia. *Propuesta Educativa*, 8.
- Salto, V. y Funes, G. (2020). Los materiales didácticos para la enseñanza de la Historia en la Formación docente. *Escritas do Tempo*, 2(5), 226-242. DOI: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.226242>
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClioyAsociados/article/view/1674/2605>
- Shakespeare, W. (2000). *Hamlet, príncipe de Dinamarca*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Shakespeare, W. (2001). *La tragedia de Otelo, el moro de Venecia*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Shakespeare, W. (2003). *Como les guste*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique Grupo Editor.

“El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia”

Svarzman, J. (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: *Novedades educativas*.

Tonon, M. C. y Andelique, M. (2015). La enseñanza de la modernidad temprana europea a través del cine. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 20, 67-83. Recuperado de:

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClíoYAsociados/article/view/6492/9443>

Trepat, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Graó.

Tribo Traveria, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes en la enseñanza de la historia*. Ice.

Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente*. Crítica.

Wollen, P. (2000). *Gobernar mediante las apariencias*. *New Left Review*. Edición castellana, N° 4, Madrid.

Recibido: 02/11/2023

Evaluado: 16/03/2024

Versión Final: 28/03/2024