

Formación docente inicial y cultura digital

Initial teacher training and digital culture

Fabiana Marcela Ertola*

Erwin Saúl Parra**

RESUMEN

El trabajo que desarrollamos en el marco de la Universidad Nacional del Comahue en la Norpatagonia nos sitúa como formadores de formadores además de investigadores. En este artículo nos interesa compartir algunos datos sistematizados y prácticas de enseñanza en el nivel medio, accionadas y reflexionadas dentro de la formación docente inicial del profesorado en historia. Son experiencias que recuperamos para pensar en el marco de la cultura digital, el uso de tecnologías y los desafíos de su utilización en la construcción de propuestas para la enseñanza de la historia y/o educación ciudadana en contextos particulares. A partir de ellas se aventuran opciones, alertas, límites y posibilidades para posicionarse entre convicciones e indeterminaciones, entre los viejos y nuevos problemas que el siglo XXI nos trae aparejado.

Palabras claves: didáctica específica; formación inicial; cultura digital.

ABSTRACT

Our work at the National University of Comahue in North Patagonia places us as trainers of trainers in addition to researchers. In this article we share some systematic data and teaching practices at High Schools related to History teachers initial training. We recover our experiences aiming to discuss the digital culture, the use of technologies and the challenges we face by using them in the construction of proposals for teaching history and/or citizenship education in specific contexts. Based on our experiences we propose options, alerts, limits and possibilities to position ourselves between convictions and uncertainties, between old and new problems related to the twenty-first century.

Keywords: specific didactic; initial teaching; digital culture.

* Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Neuquén, Argentina. fabiana.ertola@gmail.com

** Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Neuquén, Argentina. parraerwin@hotmail.com

COORDENADAS DE INICIO

Por más de cuatro décadas la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, en las provincias de Río Negro y Neuquén de la República Argentina, forma profesores/as en Historia, entre otros profesorado. Su actual plan de estudios – con algunas modificaciones – data de 1985, momento que se sitúa en la etapa de transición de la última dictadura cívico-militar (1976-1983) a la democracia recuperada en nuestro país. Si bien el currículo de la formación se encuentra actualmente en proceso de discusión hacia una reforma y en su dimensión procesual-práctica son notorios los esfuerzos profesorales por realizar cambios, su estructura formal aún no ha sido modificada de manera sustantiva y colectiva. De matriz básicamente consecutiva (Esteve, 2006) posee una disposición de corte tradicional. Las cuatro materias didáctico-pedagógicas,¹ dentro de las 29 que posee el plan de estudios y en el marco del ciclo de formación profesional, se encuentran dispuestas en una sintaxis de corte deductivo-aplicativa (Davini, 1996; Terigi, 2009) propia de esa organización curricular.

Aun así, la propuesta académica de 5 años de duración que sostiene nuestra facultad presenta una serie de límites, pero también de posibilidades, que entendemos dentro de un horizonte formativo dinámico (Jara; Salto, 2009) en busca de nuevos sentidos situados atentos a los cambios contextuales. Desde las asignaturas que lleva adelante nuestro equipo de formación –Didáctica General y Especial de la Historia y Prácticas Docentes – intentamos dar visibilidad permanente a condicionamientos e intersticios para concretar las transformaciones posibles pero también las deseables.

De tal forma la inclusión de las nuevas tecnologías en la formación inicial del profesorado en historia, sin un plan nacional específico para el nivel,² aunque en el marco de algunas políticas a partir de la propia Universidad,³ se fue realizando en dos claros momentos desde nuestras cátedras. En el primero, de manera informal y sin usos sistemáticos, coincidente con el desarrollo acelerado y expansivo de los dispositivos – especialmente los portables y móviles – que permitieron el acceso masivo y una inmersión cada vez mayor de estudiantes y formadores en la cultura digital. En el segundo, de modo informado y claramente intencionado a partir del inicio de nuestro proyecto de investigación.⁴ Espacio controlado de creación de conocimiento sobre un objeto del

que pretendemos compartir algunos núcleos en el presente artículo.⁵ Exploraciones, sistematizaciones y reflexiones sugerentes sobre un trayecto realizado como investigadores y como formadores de formadores.

LA CULTURA DIGITAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN HISTORIA

El empleo y aprovechamiento de las tecnologías en relación a la enseñanza de la Didáctica de la Historia y de las Prácticas docentes plantea desafíos de orden ético-político, epistemológico y metodológico; todos ellos vinculados a distintos problemas que involucran, en su doble complejidad, a la historia y a la enseñanza de la historia. Asimismo y, como anticipáramos anteriormente, en la formación del profesorado, viabilidades y obstáculos devienen de un plan de formación que requiere urgentes reformas, así como de aprendizajes que, en la mayoría de los/as estudiantes, se manifiestan en alfabetizaciones digitales incompletas, no sistematizadas, no específicas al campo y menos reflexionadas.

Por ello, cualquier intento de pensar la formación docente en Historia en entornos tecno-culturales nos obliga a describir, aunque sea brevemente y en algunos de sus aspectos, la naturaleza de lo digital. Y esto tanto por la textualidad que construye, como por la combinación de lenguajes visuales, en audio y audiovisuales que se alojan y distribuyen en su estructura. De esta manera, entendemos aquí a la cultura digital como:

un conjunto de tecnologías conjugadas que han producido y siguen produciendo prácticas sociales que, al menos por el momento, amenazan o cuestionan la viabilidad o incluso la legitimidad de determinadas normas socio-culturales establecidas y de los marcos jurídicos ligados a ellas ... la cultura digital está compuesta por modos de comunicación y de intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y remodelan el saber en formas y formatos nuevos y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber. (Doueihy, 2010, p.35)

En otras palabras, estamos en presencia de nuevas condiciones de producción, circulación, acceso y consumo de discursos, saberes y datos en distintos formatos y géneros que modifican aspectos sustantivos de su elaboración. Y esos cambios generan a su vez nuevos escenarios para enseñar, aprender, crear y re-crear conocimiento.

La hipertextualidad, la masificación de la imagen en todas sus combinaciones y la plural producción amateur y horizontal de saberes sin jerarquías intelectuales, son algunas de las características propias de la emergente cultura digital (Ertola; Parra, 2015).

Sin caer en discursos optimistas y celebratorios de pensamientos neo-tecnicistas, ni en aquellos amenazantes de corte determinista, consideramos que es vital en esta etapa avanzar en la elucidación crítico-reflexiva de algunos aspectos de la cultura digital y sus relaciones con la cultura escolar y la enseñanza específica de nuestro campo. Situación que nos permita revisar con selectividad, prudencia, y responsabilidad, los modos de traspaso de los bienes patrimoniales de la cultura en general y de la historia en particular, cada vez más problematizados en el marco de una crisis de transmisión cultural (Dussel, 2006), que creemos, aún estamos atravesando.

¿Acceden nuestros estudiantes universitarios a las nuevas tecnologías? ¿Cuentan aquellos pertenecientes al profesorado en historia con una alfabetización y una serie de herramientas suficientes para filtrar la buena de la mala información a la que acceden? ¿Distinguen información de conocimiento y de aquellos “nuevos géneros” propios de la textualidad digital, siendo conscientes de sus formas de producción y sus supuestos epistemológicos? ¿Son capaces de construir comprensiones complejas tomando los recaudos necesarios, sosteniendo la duda adecuada y resistiendo al conformismo consumista? ¿Cuán equipados están para hacer una lectura sustantiva de objetos que se desplazan y modifican constantemente a la velocidad de una fibra óptica sin adquirir formas estables por un tiempo prudente y claramente datado? ¿Cómo se expresan estos problemas en el marco de las relaciones entre culturas y entre generaciones? ¿Cómo se usa y cuál es la incidencia real de las nuevas tecnologías en el marco de la formación profesoral? Estos interrogantes actuaron como orientadores implícitos en la elaboración de cuestionarios, entrevistas en profundidad y observaciones de clases que realizamos durante los años 2014 y 2015; aquellos que nos permitieron explorar – de manera inicial pero fértil – voces y prácticas, desde donde describir los rangos de acceso y algunas modalidades de uso de las nuevas tecnologías y la cultura digital para el aprendizaje de la Didáctica de la Historia y la enseñanza de la historia en las Prácticas docentes.

ENCUESTAS Y ENTREVISTAS: LO QUE NOS DICEN LAS PALABRAS DE LOS ESTUDIANTES

Conscientes de los signos de época y teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, nos aproximamos a la temática realizando una serie de encuestas mediante cuestionarios semiestructurados⁶ en dos de sus centros de estudios: la sede de Neuquén y la sede del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB). Se trató de un campo acotado de estudiantes tomados en términos de caso (23 en sede Neuquén, 62%, y 14 en sede Bariloche, 38%). La focalización se realizó en aquellos/as alumnos/as que habían cursado en su totalidad la asignatura Didáctica General y Especial de la Historia. Su trayecto formativo se realizó dentro de la cohorte 2010-2014.

Centrados en la delimitación de esta muestra, la indagación versó sobre los modos en que los estudiantes se relacionan con las nuevas tecnologías y la cultura digital en lo que consideramos un significativo segmento de su educación profesoral.

Siendo estudiantes cuyo recorrido dentro del plan de estudios es avanzado, los datos obtenidos indican que, al momento de transitar por este tramo del profesorado, el 49% lleva 5 años de cursado, el 46% se encuentra entre 6 y 10 años y solo un 5% tiene más de 10 años en la carrera. En este sentido, es interesante destacar que dicho período formativo es coincidente en nuestro país con el momento de un crecimiento masivo e individual/personal de acceso de la población a todos los dispositivos propios de las nuevas tecnologías (Cabello, 2008).

Se trata, además, de estudiantes que en un 85% no desconoce la existencia – en sus respectivas sedes – de cierta infraestructura propicia a su utilización. En este aspecto, los encuestados reconocen que en sus centros de cursado cuentan con servicio de internet (21%), *wi-fi* (40%) y sala o laboratorio de informática el (24%). Mientras que un 7 % restante sostiene que hay otras formas de acceso, entre ellas un 3% dice dar cuenta de la existencia de gabinetes móviles en la ciudad de Neuquén. Solo un 8% plantea que la sede donde ellos/as estudian no posee infraestructura para el acceso a las tecnologías.

La mayoritaria afirmación sobre la conciencia de ciertas instalaciones en sus sedes es complementada con un desconocimiento casi generalizado sobre las posibilidades y necesidades de planes nacionales, provinciales u otros que

acompañen el fortalecimiento de sus pisos tecnológicos y una capacitación en torno a las tecnologías en el nivel terciario. Así, cuando se les consultó sobre si sabían si la Universidad figuraba dentro de algún programa especial, el 94% respondió que no tenía conocimiento, un 3% no contestó, y el otro 3% manifestó que sí (un programa nacional, pero sin especificar de cuál se podía tratar). Resultó llamativo que sólo un 3% presupusiera – aunque no es real – que estuviéramos dentro de las políticas generales de Estado en relación al tema.

Asimismo, se trata de estudiantes que se advierten haciendo un uso cotidiano de distintos dispositivos tecnológicos en su recorrido formativo. En un 99% los/las encuestados/as sostienen poseer computadora. Solo un caso del total manifiesta no contar con ningún dispositivo. Dentro de aquel porcentaje mayoritario, el 49% posee máquinas portátiles, el 31% reconoce tener PC de escritorio y un 20% dice contar con ambos tipos de equipo.⁷ Estos datos nos permiten vislumbrar que – casi en su totalidad – los/las estudiantes se encuentran en condiciones de utilizar las nuevas tecnologías para su formación profesoral en historia; y, con ello, considerar los insumos a los que éstos dan acceso para favorecer nuevos aprendizajes transferibles a otro nivel educativo. En este sentido el problema de “las brechas de acceso” y la falta de conectividad a la “red de redes” no se estaría verificando para el caso analizado en este nivel.

Sin embargo, estos últimos datos no implican necesariamente la garantía automática de un uso interesante y crítico en el marco de los estudios. Más bien, contribuyen a visibilizar cierto involucramiento con los dispositivos y el manejo de un saber práctico que, hasta aquí, poco dicen sobre la utilidad real que les dan a la formación docente y didáctica.

Al indagar entonces este punto, el 62% de los estudiantes sostuvo que utiliza siempre la computadora, un 14% respondió que solo a veces y un 24% no respondió a esta pregunta. Teniendo en cuenta este mayoritario 76% de respuestas favorables se consultó sobre los sentidos de su utilización solicitando que enumeren y jerarquicen prioridades sobre una serie de opciones posibles. De ello, obtuvimos algunas de las siguientes ponderaciones:

- En lo que hace al uso para las redes sociales el 7% lo encuentra muy prioritario un 5% prioritario y un 3% poco prioritario.
- Sobre la lectura de materiales digitalizados la tendencia aumenta ya que el 17% considera valioso ese uso frente a un 5% que no lo destaca.

- Ante la posibilidad de exponer trabajos con el uso de PowerPoint los porcentajes se expresan bajando la variable de muy prioritario a un 8%, sobre aquellos que lo consideran prioritario en un 6% y los que no lo tienen en cuenta con un 4%.
- Al momento de plantear la utilidad de escribir y elaborar trabajos, nuevamente el uso de la computadora demuestra la importancia del procesador: el 20% lo considera necesario y solo entre un 6 y 3% de los estudiantes disminuye su valoración como herramienta de producción.
- Al momento de consultar sobre el uso de la computadora para tomar nota en clases, se puede observar que dicha preferencia desciende y solo el 3% la considera muy prioritaria, el 3% no la considera útil a tal fin y un 2 % la toma en cuenta pero no como primera opción.
- Siete (7) encuestados respondieron que le dan otros usos a la computadora y que no la contemplan como herramienta para su formación. Entre otros usos se encuentran mirar películas, editar fotografías, escuchar música, trabajar vía internet y buscar informaciones que hacen a la carrera.

Otro de los datos que nos parece interesante destacar en esta línea, se vincula a la manera en que han aprendido a manejarse con los programas, lectura de diversos contenidos y uso general de los dispositivos informáticos. En este sentido, identificamos que el tipo de formación adquirida para su uso es en un 70% autodidacta, mientras que un 19% reconoce no tener conocimientos para su utilización y sólo un 11% dice haber tenido formación específica para acercarse a ellos. Estos indicadores nos habilitan a distinguir algunas de las dificultades y nuevas enseñanzas a incorporar en tanto herramienta para la formación específica.

De tal forma también sondeamos en torno a qué sitios y cómo consultan habitualmente, tanto de modo general, como en lo referido a los contenidos relacionados con la carrera. Los/as estudiantes del profesorado reconocen en un 86% indagar en sitios *web* que ofrezcan información referida a la Historia mientras un 14% sostiene no hacerlo. Entre los buscadores utilizados destacan el Google académico y en cuanto a los sitios *web* con contenidos históricos más consultados referencian a Clacso, Redalyc, y otros sin especificar.⁸

En el caso de la búsqueda de información temática que se aborda en las asignaturas de la formación docente y la didáctica de la historia, un 58% de los encuestados respondió que consulta la *web* mientras un 42% no lo hace. Entre aquellos que realizan indagaciones, las búsquedas recurrentes refieren a: “artículos de revistas especializadas”, “páginas encontradas a través del Google académico”, “páginas con información relacionada a autores trabajados por la cátedra”, y contenidos ofrecidos por “canal Encuentro y Educar.ar”. Las páginas o sitios menos consultados resultan las “de didáctica”, la “de hecho histórico (sitio de los alumnos de la carrera del CRUB)” y “Wikipedia”.

Entre aquellos que sostuvieron no consultar las mismas se destacan algunas razones: mayoritariamente sólo interesa la información “ofrecida por las cátedras a través de PEDCO”;⁹ en un segundo rango no se realiza “porque la cátedra no lo solicita” y, con menor prioridad un abanico de razones: “para no saturarse de lecturas”, “porque no conoce páginas específicas”, “porque no busca en la *web* sino en la biblioteca de la Universidad”, y “porque prefiere leer textos impresos”.

Sintetizando dentro de las variables consultadas parece ser mayor la búsqueda sobre lo historiográfico (86%) que sobre lo didáctico o para la formación y utilidad docente (58%).

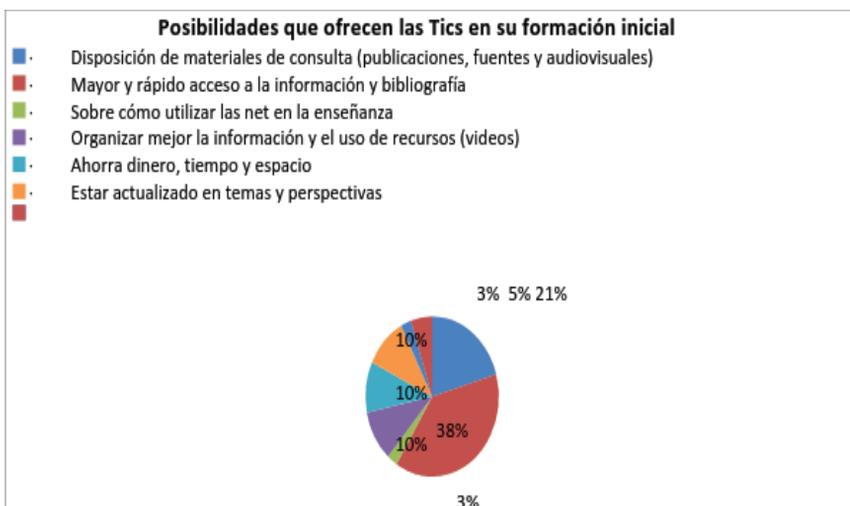
Luego se solicitó jerarquizar (en escala numérica de 1 a 10 y dentro una serie de opciones) el tipo de material de consulta que se revisa en la *web*. Éstos fueron: *papers*, artículos de revistas, libros, Wikipedia, *blogs*, sitios con diferentes producciones especializadas en educación y didáctica, audiovisuales con entrevistas a historiadores, y audiovisuales con entrevistas a didactas o especialistas en educación. Entre las respuestas obtuvimos que priorizan la consulta de audiovisuales con entrevistas a historiadores, los *papers*, los artículos de revistas y los libros digitalizados.

De esta manera, los estudiantes del profesorado admiten mayoritariamente un uso frecuente (40%) y muy frecuente (27%) de tecnologías en relación a sus estrategias de estudio y aprendizaje en su formación docente y didáctica. Como se apreció en el párrafo anterior y, teniendo en cuenta los formatos, la lectura de textos predomina a una “escucha visual” de la información.

Ahora bien ¿Qué posibilidades y qué límites les reconocen los/as estudiantes a las nuevas tecnologías en su uso?

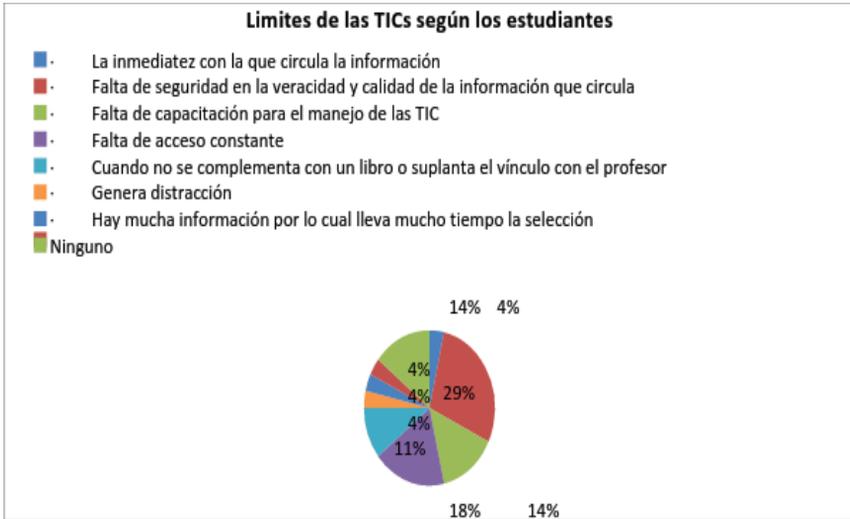
Respecto al primer aspecto y para un 59% de los encuestados se destacan: “un mayor y rápido acceso a la información y a la bibliografía” (38%) y “el beneficio que ofrecen en cuanto a la disposición de materiales de consulta (publicaciones, fuentes y audiovisuales)” (21%).

Las restantes opciones reconocidas oscilan mayormente entre “organizar mejor la información y el uso de recursos (videos)” (10%), “ahorrar dinero, tiempo y espacio” (10%), y “estar actualizado en temas y perspectivas historiográficas y didácticas” (10%). Otras alternativas menos ponderadas fueron: “no posibilita casi nada” (5%), “favorece el aprendizaje de cómo utilizar las notebooks en la enseñanza” (3%), y “una mayor comunicación con el estudiantado” (3%).



En torno a las respuestas vinculadas a las limitaciones y dificultades que observan en el uso de las nuevas tecnologías en su formación profesional y para la enseñanza de la historia se destaca de manera importante: “la falta de seguridad en la veracidad y calidad de la información que circula en la *web*” (29%), “la falta de acceso constante” (18%) y “la falta de capacitación para el manejo de las TICs” (14%). Cabe considerar además que un 14 % responde no encontrar “ninguna” limitación en su uso, y en algunos casos la dificultad se plantea “cuando sus contenidos no se complementan con un libro” o “cuando se suplanta el vínculo con el profesor” (11% entre ambas razones).

El resto de las respuestas vinculan las limitaciones del uso de las TICs (4% en cada caso) con relación a: “la inmediatez con la que circula la información”, “la generación de distracción”, “el exceso de información que demanda mucho tiempo de selección”, y “el uso *incorrecto* de las nuevas tecnologías (por ejemplo, *copy-paste*, resúmenes, otros)”.



Por su parte, las prácticas de lectura y escritura digitales en relación a las estrategias de aprendizaje de los/as estudiantes es diferenciada. Las entrevistas en profundidad dan pistas para pensar una preponderancia elevada de uso de la computadora para la producción escrita por sobre la lectura digital. La primera es la única utilizada para guardar y presentar trabajos que se envían por mail y/o se imprimen luego. Para la lectura encontramos una ponderación más al acceso, visualización y capacidad de archivado de los materiales que a una práctica preferentemente digital. Este indicio se desprende en algunas entrevistas que plantean en sus hábitos la fuerte necesidad y presencia de la cultura “del papel”, especialmente en el marco de interacción entre los pensamientos propios y el de los textos específicos, como modo de anticipar y articular significados, etc. y dentro de las estrategias de comprensión profunda que se juegan en los procesos de aprendizaje. Este dato es interesante para la enseñanza de una disciplina que requiere de un importante volumen de lecturas y posee una larga tradición en el texto escrito.

La utilidad otorgada al uso de programas PowerPoint admite en este sentido una valoración media en relación directa al desarrollo de habilidades expositivas. Aspecto que los/las estudiantes destacan debido a los beneficios que obtienen en la propia organización de su guión oral y en los recursos visuales que el recurso multimedia les permiten incluir (imágenes, audios, movimientos en las diapositivas, diseño, etc.).

Un dato significativo resulta el modo de uso de algunos programas o *softwares* dispuestos en sus dispositivos tecnológicos y/o que bajan de la red (editores de audios y audiovisuales, todos los componentes del office, los procesadores fotográficos, etc.). Manifiestamente autodidactas y aprendices por ensayo-error los/las estudiantes revelan en el aprendizaje colaborativo “conocimientos prácticos” que “se prestan” en espacios difusos o compartidos en distintos ámbitos, incluso laborales. Así y teniendo en cuenta que la existencia de competencias tecnológicas y mediáticas metódicas solo se expresaría en un 11%, resulta un claro indicador detenerse tan sólo en dos entrevistas de una de las sedes donde se admiten algunas orientaciones en materias metodológicas dentro de la carrera. Esto es, iniciativas en las que se promueve la enseñanza de “pistas” para mantener la duda y la constatación del origen, la autoridad y la procedencia de los materiales provistos por un entorno virtual que les resulta fragmentario y maleable. Iniciativas que sin embargo no se expresan como prácticas sistemáticamente institucionalizadas dentro de la organización curricular de la carrera.¹⁰

En este último aspecto, las consultas sobre el campo de referencia didáctico y de contenidos de formación docente, los sitios que admiten mayor consulta son aquellos que están respaldados por una referencialidad o autoridad institucional: Ministerio de Educación de la Nación, Universidades Nacionales o extranjeras y autores de reconocida trayectoria por recomendación profesoral. No es un dato menor la búsqueda de consulta que realizan sobre publicaciones de contenidos que hayan pasado por la imprenta y devengan en libro scaneado/digitalizado o haya aparecido en revistas y formatos *papers*. Tal cuestión se halla distinguida tanto en los porcentajes de la encuesta como relatada en las entrevistas.

Por último, ni los blogs, ni Wikipedia parecen gozar de la misma jerarquía de consulta que los materiales y sitios nombrados, aunque sí aparecen como espacio de exploración y primer acercamiento a la información.

EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LO QUE NOS DICEN LAS PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES

La formación inicial y continuada del profesorado se nos presenta siempre a los formadores de formadores como una importante preocupación para colaborar en la mejora de enseñanzas, promoviendo aquellas que consideramos pertinentes y críticas frente a los problemas y necesidades de nuestro presente histórico. En este sentido, las diversas investigaciones nos han demostrado, desde hace tiempo ya, que no alcanza sólo con el saber “experto” o disciplinar para desempeñarse en la complejidad de las prácticas educativas situadas. La relación teoría-práctica se presenta siempre como un nudo en ellas (Edelstein; Coria, 1995) y ciertamente este vínculo no suele caracterizarse por su fluidez.

contrariamente a lo que ocurre en el terreno de la medicina o de la técnica, en el campo de la educación perdura con obstinación el divorcio entre teoría y práctica. Esta situación justifica el descrédito de los teóricos debido a su inoperancia, y el de los prácticos, incapaces de justificar con rigor su acción. (Benejam, 2002, p.93)

A su vez, sabemos del significado y la importancia que las primeras experiencias tienen para quienes se están formando en la docencia y se encuentran en este trayecto de sus carreras. Muchos de nuestros/as estudiantes se exponen por primera vez con sus intencionalidades y una propuesta personal laboriosamente construida. Contando “con palabras propias y prestadas” las prácticas de la formación inicial se organizan en un lugar de tránsito (Edelstein; Coria, 1995) donde – de todas formas – siempre deben tomarse decisiones dentro de una hipótesis de trabajo áulico flexible de anticipación, acción y reflexión.

En ese marco, y teniendo en cuenta los datos anteriormente expuestos sobre nuestros estudiantes, impulsamos – aunque no de manera obligatoria – la inclusión de las tecnologías en las prácticas docentes de la enseñanza de la historia. Prácticas todas tan diversas como los/as estudiantes del profesorado que asumieron el desafío, los contextos y las culturas institucionales donde éstas se inscribieron y los/as estudiantes de nivel medio que co-construyeron los espacios áulicos donde se vivieron esas experiencias.

Sin embargo y anticipados de su casuística singularidad es importante destacar que en la mayoría de los Centros de Educación Media – tanto de Neuquén como de San Carlos de Bariloche – la ausencia de una infraestructura

con conectividad estable y masiva para todos/as los/as estudiantes, impuso limitaciones sobre el uso del modelo 1:1 del Plan Conectar Igualdad.¹¹ Tal frontera y una concepción sobre lo tecnológico que entendemos no se agota en el escenario del modelo sino en las condiciones de su singular presencia, implicó para nosotros como formadores tomar la decisión de orientar su inclusión en el marco de la creación y selección de materiales de enseñanza digitalizados que pudieran: o bien compartirse mediante un pen-drive que circulara en el aula, una red social y/o un servidor donde alojarse o bien socializarse proyectándose mediante el uso del cañón o de televisores que admiten los sistemas digitales. Esto implicó entonces incorporar otras dos necesidades más dentro de nuestras propias construcciones metodológicas: construir bases de datos y pensar diversos criterios de selección de imágenes, audiovisuales, fuentes, narrativas históricas, etc. para la enseñanza de la historia por un lado y, por el otro, ayudar a familiarizarse con algunos programas (MovieMaker, Audicity, Atube catcher, PhotoScape, Prezi, PPT, etc.) que habilitan a operar sobre la emergente racionalidad y características de los productos culturales que circulan en el universo digital, mayoritariamente abiertos y con capacidad de transformación.

Es decir que, por un lado, apuntamos a una cierta alfabetización específica intentando desarrollar una nueva lectura y criticidad sobre el “espacio blando” de lo digital, sobre los contenidos dúctiles y abiertos relacionados con la historia, que circulan en la *web* y, por el otro, apuntamos a mejorar las habilidades de uso de las “herramientas digitales” o *softwares*.

En esta línea de trabajo se lograron algunas fructíferas experiencias de prácticas del profesorado orientadas por intencionalidades relevantes que se sostuvieron tanto en convergentes vigilancias epistemológicas como en la consciencia del aumento del nivel de responsabilidad pedagógica y desarrollo de la autonomía que ello implica a la hora de formar profesores de cara al avance del siglo XXI.

Para poder dar cuenta de algunas de las modalidades de inclusión y uso de tecnologías en las aulas de Historia y Educación para la Ciudadanía presentamos 4 casos/experiencias (dos en San Carlos de Bariloche y dos en Neuquén) a partir de las cuales puede apreciarse un uso no tecnicista ni instrumental de las mismas.

Finalidad/es relevantes	Recorte de contenido y problema	Material/recurso digital	Forma/estrategia de uso
<p>> Favorecer el análisis de las complejas dimensiones de un problema socialmente vivo y de impacto mundial en torno a los DDHH dentro de la historia reciente/ presente del mundo.</p>	<p>El conflicto palestino-israelí en el tiempo (1945-2014)</p> <p>¿Es posible llegar a un acuerdo pacífico en el conflicto palestino-israelí?</p> <p>¿Cuáles son los motivos que llevan a violar los derechos humanos?</p>	<p>> Fragmentación, re-articulación y edición en cuatro núcleos temáticos de la película: <i>Promesas</i>.</p> <p><i>Núcleos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> > Los jóvenes como actores/ protagonistas de la historia > El problema del otro cultural > La ocupación territorial > Las religiones en el medio oriente > El presente-futuro del conflicto <p>Presentación de secuencias de mapas territoriales y selección de fotos en PPT</p>	<p>> Observación de cada núcleo-dimensión analítica por clase dentro de la secuencia.</p> <p>> Proyección por medio del cañón. Detención del film: observación, escucha y problematización.</p> <p>> Articulación de la observación con otras fuentes visuales, escritas y guías para el trabajo reflexivo.</p>

<p>> Promover el análisis de los proyectos político-ideológicos en juego durante la segunda guerra mundial y comprender las implicancias de la ideología nazi en el pasado y aún en nuestro presente histórico</p>	<p>El Holocausto en el marco de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)</p> <p>¿Cómo respondieron las sociedades civiles europeas ante el avance de los totalitarismos?</p> <p>¿Por qué no pudo impedirse el Holocausto/la Shoa?</p>	<p>Edición de un audiovisual de género híbrido y “nueva narrativa” alternando fragmentos de documentales, fotografías, un film ficcional e introducción de preguntas y títulos orientadores para la observación.</p> <p>> Presentación¹² de PPT con cuidada selección de fotografías sobre el Genocidio Nazi y mapas de los campos de concentración y exterminio existentes</p>	<p>> Observación del audiovisual en una de las clases de la secuencia. Uso de ficha técnica. Proyección por medio del cañón.</p> <p>> Trabajo a partir de una ficha técnica y la resolución de preguntas y reflexiones a partir del audiovisual en torno al análisis de las relaciones entre el Estado Nazi y la sociedad civil alemana y el antisemitismo.</p> <p>> Observación fotográfica, análisis en detalle de la ingeniería de eliminación industrial, articulación con lectura de fuentes testimoniales. Producción reflexiva de pensamientos de articulación pasado-presente-futuro.</p>
---	--	---	--

<p>> Favorecer la comprensión en clave histórica del significado del atentado de las torres gemelas del 11 de septiembre de 2001 en EEUU como acontecimiento bisagra en la historia reciente global.</p> <p>> Generar la problematización de la figura del nuevo enemigo impuesta por Estados Unidos.</p>	<p>A partir de la disolución del Bloque soviético finaliza la Guerra Fría, y con ella desaparece simbólicamente, para Estados Unidos, el enemigo comunista. De esta manera, comienza un nuevo proceso de configuración de un enemigo externo, que se constituirá como el “terrorista”. ¿El terrorismo constituye una amenaza para el orden de los Estados Unidos? o ¿Su constitución como enemigo oficial constituye una necesidad para mantener su dominio?</p>	<p>> Selección de un fragmento del documental <i>Zeitgeist</i>.</p> <p>> PPT con los conceptos centrales sobre la Guerra Fría acompañado de imágenes del periodo analizado.</p> <p>> Imágenes extraídas de internet que manifiestan formas de construir la figura del terrorista en una narrativa visual.</p>	<p>> Utilización del documental para introducir el tema, realizar preguntas sobre las imágenes y narrativas que se escuchan generando el proceso de problematización.</p> <p>> Presentación de una red conceptual a los estudiantes para que puedan acercarse a categorías centrales. Se busca establecer relaciones imágenes-conceptos.</p> <p>> Construcción de problemas para indagar sobre el terrorismo del SXXI a partir de la observación de fotografías seleccionadas y secuenciadas acompañadas con fichas técnicas.</p> <p>En todos los casos se utiliza el cañón de proyección; con el pen-drive se socializa el material a los estudiantes.</p>
---	--	--	--

<p>> Favorecer la construcción de un enfoque analítico más que narrativo y a través de una periodización que abarque el presente para comprender el significado del peronismo en nuestro país.</p> <p>> Suscitar la utilización de las categorías de régimen político y movimiento obrero para la comprensión del proceso.</p>	<p>A partir de 1943 emerge en la escena política argentina una figura: Juan Domingo Perón. La construcción de su régimen es considerada uno de los más importantes del siglo XX y constituirá una nueva fuerza política que perdurará hasta la actualidad. ¿Por qué la Argentina sigue siendo mayoritariamente peronista?</p>	<p>> Selección de fotografías de la movilización del 17 de octubre de 1945.</p> <p>> Selección de imágenes de la propaganda peronista durante el primer plan quinquenal.</p> <p>> Fuentes periodísticas de la época.</p> <p>> Audiovisual <i>La economía peronista</i>.</p> <p>> PPT de síntesis final.</p> <p>(Todos los materiales se obtuvieron de la <i>web</i>)</p>	<p>> Trabajo con las netbooks en todas las clases (Modelo 1:1). Los materiales son subidos al servidor de la escuela para descargarse en las máquinas y realizar lecturas y escrituras digitales.</p> <p>> Proyección socializada del documental mediante uso del cañón y trabajo sobre guías de análisis.</p> <p>> Elaboración de PowerPoints por parte de los estudiantes con fuentes sugeridas y búsqueda en la <i>web</i> articulando explicaciones posibles al problema.</p>
--	---	---	--

Mediante estos ejemplos no pretendemos describir la diversidad de prácticas intencionadas con uso de nuevas tecnologías, sino compartir ciertas decisiones y acciones recurrentes que fueron capaces de aprovechar los lenguajes emergentes con facultad de integración y otros modos de trabajo y comunicación menos centralizados por la figura del docente en el aula para intentar mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Historia.

La organización de estos diseños didácticos tuvo en cuenta, en primer lugar, los propósitos que se persiguieron, lo que permitió al practicante y a su formador la construcción de una “hoja de ruta” que acompañó esa práctica

situada. El segundo clivaje significó pensar en un problema que pudiera ser rastreado históricamente y que permitiera a los estudiantes construir pensamiento histórico para luego, avanzar sobre un tercer momento que los facultara a seleccionar/crear/recrear los recursos multimediales y multidigitales que acerquen a los estudiantes a los temas-problemas previstos mediante una serie de entradas diversas en fuentes y lenguajes posibles. Es decir que lo tecnológico y sus modos situados de inclusión didáctica, estuvieron al servicio de los sentidos de la formación específica de la disciplina.

Para que las enseñanzas tuvieran opciones de generar aprendizajes significativos la mayoría de los/as practicantes consideró de suma importancia el uso de las imágenes en sus diferentes expresiones y formatos (fotografías, dibujos/arte, etc. / fijas y móviles), ya que fueron interpretadas como materiales capaces de rediseñar las relaciones en el aula y enriquecer narrativas que rompan con la larga tradición de la enseñanza de la historia centralizada *solamente* en la textualidad impresa y la explicación oral del profesor.

En los casos aquí desplegados los/as practicantes elaboraron sus recursos intentando llevar adelante un trabajo de desnaturalización/interrogación y reconstrucción de los problemas seleccionados. Éstos fueron presentados según secuencias creativas y particulares a su vez que fueron acompañadas por guías de interpretación/lectura y fichas de cátedra también construidas por ellos/as.

Como formadores de formadores nuestra tarea consistió en acompañar y problematizar los supuestos de sus prácticas fundamentadas advirtiendo sobre los recaudos metodológicos necesarios en relación al campo disciplinar y a los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes al momento de la elaboración y puesta en acción de secuencias y materiales de enseñanza, aquellos que también acompañamos en su selección y reelaboración. La mutua documentación de las experiencias (registros etnográficos por parte de los/as formadores y reconstrucción de las clases por parte de los/as practicantes) permitió una reflexión individual y socializada de las mismas a partir de ponencias que se compartieron en las “Jornadas sobre las prácticas de la enseñanza de la Historia” coordinadas por el equipo de cátedra hacia el cierre de las cursadas.¹³

PARA FINALIZAR: ALGUNAS REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS

La red de redes y el uso de los dispositivos móviles forman parte del nuevo utillaje cultural del siglo XXI, espacio inmaterial y equipos de acceso, que “aumentan” tanto posibilidades como riesgos para la enseñanza debido a que las nuevas tecnologías no fueron ideadas en su origen con fines especialmente educativos. Primero incorporadas en otros ámbitos (laborales, científicos, políticos, bélicos, mercados de consumo, etc.) y muy posteriormente masificadas e incluidas con cierta integralidad dentro de las instituciones escolares, es responsabilidad de los educadores de todos sus niveles con el sostén excluyente de políticas educativas públicas y de calidad, la necesidad de crear “en la marcha”, pero no sin marcos de referencia, las redefiniciones beligerantes más interesantes de un aula que deberá bucear *entre* invención y herencia, *entre* viejas y nuevas culturas, lenguajes y artefactos.

Las experiencias documentadas y reflexionadas por los practicantes sugieren que la creación de materiales digitales posibilita la enseñanza de “otras historias” para un tiempo-espacio vivido dentro y fuera del aula con “nuevos materiales en sintonía”. La actualización de miradas, el ingreso de nuevos actores sociales desde un “guión narrativo” de autoría profesoral propia, la posibilidad de otorgar dinamismo temporal a una construcción histórico-social cristalizada o la oportunidad de sumar belleza/estética y generar imaginación/imaginario a través de un nuevo uso de lo visual, insinúan *otra* relación con el campo de referencia disciplinar.

De tal forma creemos que un “aula de historia expandida” tendrá mejoras significativas para estudiantes orientados por sus profesores si aprendemos con sentido, coherencia y fundamentos a re-ligar y a utilizar críticamente ese universal banco de datos fragmentarios que navega en la *web* a través de nuevas perspectivas y cartografías inmateriales que deberemos ir construyendo en el camino. Si de lo contrario el uso “dilatado” nos desvía de intencionalidades sustantivas y ético-políticas en la enseñanza de la historia (Funes, 2012), es probable que las agencias culturales del entretenimiento continúen colaborando en la consolidación de un régimen de historicidad presentista (Hartog, 2007) y banal. Aquel que se nos presenta dentro de las batallas culturales que debemos librar cotidianamente los profesores de historia.

La aceleración del tiempo y los ritmos del cambio, la pluralización de actores sociales, voces culturales e identidades, la historización diacrónica/sincrónica en múltiples escalas, la creación de nuevas síntesis narrativas y las simulaciones contrafactuales un pensamiento en la alternatividad podrían ser lugares interesantes para una nueva relación forma-contenido en una historia enseñada mediada por las nuevas tecnologías.

En otras palabras, creemos que el acceso a una cantidad cada vez más expansiva de fuentes y *softwares* hace cada vez más factible – y no solo deseable, pero no obvio y menos “natural” –, la reconstrucción histórica de los problemas socialmente relevantes del mundo en que vivimos; aquellos que deseemos explorar y los que quisiéramos modificar en opciones futuras.

Y es aquí donde las formaciones disciplinares y pedagógicas – también en procesos de cambio y con sus herramientas de oficio – juegan un rol preponderante. Ellas son las que permiten la re-creación de los criterios selectivos y las estructuras conceptuales que necesitamos –didácticas, historiográficas y teórico-metodológicas – para operar sobre el exceso de información “desordenada” y en los cambios de reglas y estatuto de las producciones culturales circulantes dentro del espacio electrónico.

REFERENCIAS

- BENEJAM, Pilar. La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, v.1, p.91-95, 2002.
- CABELLO, Roxana. *Argentina digital*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2008.
- CHARTIER, Roger. *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial, 1996.
- DOUEIHI, Milad. *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- DUSSEL, Inés *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana, 2010.
- _____. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: TENTI FANFANI, Emilio (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006.
- EDELSTEIN, Gloria; CORIA, Adela. *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz, 1995.

- ERTOLA, Fabiana; PARRA, Erwin. Recursos digitales para profesores de historia: experiencias de la formación docente inicial. *Revista Novedades Educativas*, v.297, p.52-57, 2015.
- ESTEVE, José. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, v.340, p.19-86, 2006.
- FUNES, Graciela. *Historias enseñadas recientes: utopías y prácticas*. Neuquén: Educo, 2012.
- HARTOG, François. *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana, 2007.
- JARA, Miguel A.; SALTO, Victor. La Formación de del Profesorado en Historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la Universidad Nacional del Comahue en la Norpatagonia Argentina. In: ÁVILA, Rosa et al. *La educación de la ciudadanía en Europa y la formación del profesorado, un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna: Pàtron, 2009. p.539-546.
- MALOSSETTI COSTA, Laura. Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. In: DUSSEL, I.; GUTIERREZ, D. (Comp.) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantila; Flacso; Osde, 2006. p.155-163.
- TERIGI, Flavia. La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, v.350, p.123-144, 2009.

NOTAS

¹ Las asignaturas correspondientes a la formación docente son: Psicología evolutiva, Problemas fundamentales de la educación, Didáctica general y especial de la historia y Prácticas docentes.

² En nuestro país la inclusión de las nuevas tecnologías se inició durante los años 1990 especialmente en el nivel primario y de modo muy irregular, tanto en su infraestructura como en su necesario sostenimiento. El programa "Conectar Igualdad" fue creado en 2010. Este tuvo como objetivo entregar una netbook a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial y a los Institutos de Formación Docente (Modelo 1:1). Éste promueve su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No existe aún un plan específico para el nivel universitario que junto con los profesorado forma profesores/as para todas las disciplinas. En este último sentido, cada universidad avanzó de modo independiente con objetivos y desarrollos propios.

³ Nos referimos a la generación de algunos espacios y dispositivos tecnológicos, nuevos

actores institucionales (como referentes de informática) plataformas y espacios de formación virtual.

⁴ *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la Historia en la cultura digital* (2013-2016). Dir: Graciela. Funes; Co-dir: Miguel A. Jara.

⁵ Los aspectos teóricos y epistemológicos de la investigación son desarrollados pormenorizadamente por Graciela Funes en el artículo que presenta los trabajos que integran el dossier. Los aspectos metodológicos son abordados por artículo de Miguel Jara y Agustina Tirachini.

⁶ El modelo de la encuesta fue presentado en XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia, Santa Fe (2014).

⁷ En este punto, se omitió referencia a otro tipo de aparatos electrónicos como tablets o celulares.

⁸ Entre estos, solo se especifican sitios sin nombrar pero que ofrecen principalmente libros digitalizados *on-line*, ponencias, tesis, y bibliografía recomendada desde las cátedras que cursan.

⁹ *Ibidem*; PEDCO: Plataforma de Educación a Distancia del Comahue.

¹⁰ Es importante destacar aquí, que el plan de estudio vigente del profesorado en historia no cuenta con espacios curriculares destinados al uso y vinculación de las tecnologías en la formación profesoral.

¹¹ Como se explica pormenorizadamente en el trabajo de Jara y Tirachini de este dossier y para la muestra trabajada en la escuela media de ambas provincias solo el 40% posee servidor de internet, el 20% *wi-fi*, el 40% posee laboratorios o salas de informática y un 3% cuenta con gabinetes móviles.

¹² Películas/Documentales: *La ladrona de libros*, *Descubriendo la Historia: La Segunda Guerra Mundial*, *El color de la Guerra – La Segunda Guerra Mundial*. Las fotografías fueron seleccionadas teniendo en cuenta también la perspectiva de género.

¹³ Estas “Jornadas” son llevadas adelante todos los años desde 2012.

Artigo recebido em 8 de abril de 2016. Aprovado em 6 de junho de 2016.