

Conversión Digital y Mutaciones en Las Prácticas de Lectura y Escritura en La Enseñanza De La Historia.

Massone, Marisa.

Cita:

Massone, Marisa (2017). *Conversión Digital y Mutaciones en Las Prácticas de Lectura y Escritura en La Enseñanza De La Historia. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/709>

XVI JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

9 al 11 de agosto de 2017

Mar del Plata – Provincia de Buenos Aires

ORGANIZA:

Departamento de Historia

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)

Número de la Mesa Temática: Mesa 128

Título de la Mesa Temática:

LA HISTORIA EN LA ESCUELA EN EL MARCO DE LA CULTURA CONTEMPORÁNEA. DEBATES Y PRACTICAS

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as:

Ariel Denkberg (UBA)

Marisa Massone (ENS N° 4, Escuela de Maestros, UBA)

Vanesa Gregorini (CIEP, UNICEN)

CONVERSIÓN DIGITAL Y MUTACIONES EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Prof. Marisa Massone¹

¹ Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia y Licenciada en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Ciencias Sociales con orientación en Currículum y prácticas escolares en contexto y Especialista en Lectura, escritura y educación (FLACSO - Argentina). Doctoranda con orientación en Educación (FFyL, UBA). Es Profesora Adjunta Regular de la cátedra de “Didáctica y Prácticas de la enseñanza de Historia” en la carrera de Historia (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), Profesora de Enseñanza de las Ciencias Sociales en el Normal Superior N° 4 y Capacitadora de docentes, directivos y bibliotecarios de escuela primaria de la Escuela de Maestros (ex – CePA), Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ha sido integrante del equipo de profesores de la diplomatura en “Currículum y Prácticas Escolares en contexto” de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Fue profesora invitada de la Universidad Estadual de Londrina y de la Universidad Federal de Río Grande, Brasil. Es autora de textos escolares, materiales de formación docente y artículos académicos

Resumen

Esta comunicación se propone compartir los primeros resultados del trabajo de campo de la tesis doctoral “Enseñar a leer y escribir en Historia hoy: los cambios en un contexto de transición cultural” dirigida por la Dra. Silvia Finocchio, en el marco del doctorado con orientación en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Dicha tesis pone foco en el estudio de las transformaciones en los modos de leer y escribir en el estudio de la Historia en la escuela media, considerando a la lectura y la escritura prácticas sociales y culturales y pensando a la Historia como una disciplina escolar en movimiento.

Con este fin y enmarcada en una contextualización más general sobre las mutaciones que la cultura digital viene generando en los medios masivos de comunicación, en la materialidad de la cultura escrita (los libros de texto, objeto primordial de la cultura material de la escuela) y también en la historia investigada, divulgada y enseñada, esta tesis se propone estudiar los modos en que conviven las prácticas de lectura y de escritura de y con libros, fotocopias y pantallas en las clases de Historia en las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, interrogándose por las posibles transformaciones de dichas prácticas de lectura y escritura, por los sujetos -estudiantes y docentes- y contextos institucionales que las generan y por la metamorfosis de la naturaleza del saber histórico que la combinación de lo “nuevo” con lo “viejo” transmiten, en un entorno de avance de políticas públicas de inclusión digital que se inicia con la creación del Portal Educ.ar en 2000, continúan con Canal Encuentro en 2003 y se consolidan con el Programa Conectar Igualdad en 2010.

Este tema cobra particular relevancia para la tarea de los profesores de Historia quienes cotidianamente se enfrentan a dificultades vinculadas con la lectura (comprensión e interpretación) y la escritura (producción) de textos por parte de sus estudiantes, en el

marco de una escuela media en la que persiste una cultura humanista y en un contexto de rápido cambio cultural que profundizan y complejizan este problema.

A modo de introducción

“Los cambios políticos, sociales y culturales transforman el perfil cultural de las escuelas y las escuelas cambian el perfil cultural, político y social de las sociedades. Esto acontece a veces de modo imperceptible de la mano del trabajo cotidiano de los docentes y, en otras, es resultado de decisiones que, de modo evidente, emergen de las conducciones políticas de la educación y que luego, son adoptados, en mayor o menor medida, y adaptados, más o menos lentamente, por maestros y profesores en su quehacer cotidiano”

Finocchio, S. (2016) “Entender y vivir la educación en América Latina” en Finocchio, Najmanovich y Warschauer: Diversos mundos en el mundo de la escuela. Buenos Aires, Gedisa.

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que pone foco en el estudio de los modos de leer y escribir en el estudio de la Historia en la escuela media, considerando a la lectura y la escritura como una práctica social y cultural y pensando a la Historia como una disciplina escolar en movimiento, una Historia que ya no sólo es transmitida a través de libros.

Enmarcada en una contextualización más general sobre las mutaciones que la cultura digital viene generando en los medios masivos de comunicación, en la materialidad de lo escrito y también en la Historia investigada, divulgada y enseñada, esta tesis se propone estudiar los modos en que conviven las prácticas de lectura y de escritura de y con libros, fotocopias y pantallas en las clases de Historia en una selección de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. Indaga sobre las posibles transformaciones de dichas prácticas de lectura y escritura, generadas tanto por los docentes como por los estudiantes, los contextos institucionales en que se producen y también sobre la metamorfosis de la naturaleza del saber histórico que las nuevas prácticas pueden generar, en un entorno de avance de políticas públicas de inclusión digital iniciado en los últimos años.

Pensar hoy los modos en que se lee y se escribe en la escuela cobra particular relevancia para la tarea de los profesores de Historia, quienes cotidianamente se enfrentan a dificultades vinculadas con la lectura (comprensión e interpretación) y la escritura (producción) de textos por parte de sus estudiantes. Resulta una tarea compleja en el marco de la persistente cultura humanista de la escuela media, aquella que olvida la lectura colectiva, verbalizada y acompañada paso a paso por el maestro propia de la escuela primaria y alienta con mayor frecuencia lecturas en solitario, vehículo principal de las tareas escolares. A su vez, un contexto de rápido cambio cultural profundiza y complejiza el problema, considerando que “leer” y “escribir” son construcciones sociales y están mutando.

Enmarcada en los aportes teóricos provenientes de la historia cultural asociada a la cultura escolar, esta investigación toma los presupuestos de Cavallo y Chartier de que *“toda historia de las prácticas de lectura es, pues, necesariamente una historia de los objetos escritos y de las palabras lectoras”* (Cavallo y Chartier, 2011: 26). De este modo, se propone estudiar los entrecruzamientos entre los modos de leer, los modos de circulación de los textos y los modos de configuración de los objetos escritos: *“un triángulo de partida que define la relación entre el texto, el libro y la lectura. De las variaciones de esta relación dependen las mutaciones de significaciones que es posible organizar”* (Chartier, 1992: 111-112). Es así como esta investigación apuesta a considerar a la lectura y la escritura como una práctica social y cultural, en contexto. En este sentido resulta relevante el estudio de la *cultura escolar* y las *disciplinas escolares*, en nuestro caso, la historia.

Esas prácticas de lectura y escritura en las clases de historia deben ser entendidas en el territorio en que se producen y a través de las acciones de los sujetos que las generan, docentes y estudiantes, respondiendo no sólo a la pregunta qué se lee y se escribe, sino cómo y por qué se hace. Es así que en esta investigación adoptaremos una **metodología cualitativa alineada al paradigma interpretativo**. Entendemos a ésta no como ausencia de números sino como aquella que observa a la gente en su propio territorio, en forma situada (Kirk, J. y Miller, M., 1991:2) y a su sentido interpretativo como un acto constitutivo de esta metodología que permite explicar, definir y clarificar privilegiando lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las

generalizaciones, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas (Vasilachis, 2006). Asimismo, la **estrategia de investigación** adoptada será el estudio de casos. Se propone, sin embargo, enriquecer dicha estrategia privilegiando las potencialidades de la generación de nuevos conceptos y categorías de la teoría fundamentada en datos y la capacidad de la etnografía para conocer la “visión de los nativos” ó “el conocimiento local” (Rockwell, 2009). Como paso previo y con el objeto de generar criterios para la selección de los casos se propone optar por una recolección de datos cuantitativos y cualitativos a partir de la realización de una encuesta semicerrada. Esta decisión se basa en la consideración que propone Gallart (1993) para los métodos cualitativos en general y Yin (1994) para el estudio de caso en particular: el respeto de todas las estrategias de modo pluralista. Es así que una investigación ó un estudio de caso puede estar basado en la integración de evidencia cuantitativa y cualitativa. Sin embargo, se complementará con otras, considerando las limitaciones de la encuesta que “*sólo alcanza a producir conocimiento sobre un plano superficial al alcance de la conciencia de los respondentes*” (Forni, F., 1993).

En esta comunicación analizaremos los resultados proporcionados por una porción de las respuestas generadas en la encuesta realizada a sesenta profesores de historia de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires durante los años 2015 y 2016. Se trata de una extensa encuesta que cuenta con veintidós preguntas abiertas y cerradas orientadas a recabar información sobre los cambios en los materiales de lectura en los inicios de la profesión y en la actualidad, los modos de circulación de información entre los docentes en las escuelas, la presencia o no de facilitadores de informática, proyectos o experiencias de formación docentes vinculadas con el uso de TIC, el uso de materiales digitales de la web o de los textos escolares en la preparación de los clase, la promoción de prácticas de lectura y escritura en pantalla por parte de los profesores, las experiencias significativas en relación con el uso de TIC en la enseñanza de la historia, entre otras cuestiones. En ocasiones la realización de estas encuestas devino en conversación con los profesores consultados, acrecentado los sentidos de la recolección de información generada por las mismas preguntas.

1. Transformaciones en los materiales de lectura en las clases de historia

El libro de texto ha sido el objeto portador de conocimiento privilegiado por la escuela desde sus inicios. Constituyó la base principal de la práctica cotidiana de los docentes y el soporte fundamental para el aprendizaje de los alumnos. Ya en 1632 Comenio, arquitecto de la pedagogía moderna, identificaba a los libros como un material ineludible para sustentar la enseñanza. En distintas latitudes y a lo largo del tiempo el libro de texto ha tenido una extraordinaria vigencia y ha experimentado una profunda capacidad de adaptación a las tradiciones y a las innovaciones que forman parte de lo educativo. Sin embargo, nuevos caminos para el acceso y la apropiación del conocimiento propios de la cultura digital protagonizados por los pequeños movimientos de docentes y alumnos están redefiniendo ese lugar privilegiado en el universo de los materiales escolares. Los materiales escolares, esta ayuda necesaria y difícilmente prescindible que media la práctica cotidiana de los docentes y la producción de los estudiantes en el quehacer cotidiano del aula, son hoy más variados. Si bien el uso de libros de texto sigue siendo predominante, éste se combinan cada vez más con la consulta de una diversidad de materiales en aumento, particularmente materiales digitales, sugeridos por los profesores o hallados por los estudiantes.

La inmensa mayoría de los profesores de historia de escuelas públicas de CABA encuestados, pertenecientes a diversas generaciones, señalan que cambiaron los materiales que dan de leer a sus estudiantes en los últimos años. Si los textos escolares y sus fotocopias fueron los materiales más ofrecidos en los inicios de su profesión, en los últimos años comenzaron a combinarlos en primer lugar, con documentales, en segundo, con páginas web y en tercero, con enciclopedias digitales y colaborativas como particularmente a Wikipedia. Algunos de estos materiales han sido pensados y diseñados específicamente para trabajar con los estudiantes. Otros, no. Se convierten en materiales educativos, sin embargo, producto de las decisiones político- pedagógicas de los docentes.

1.a Los documentales como material escolar privilegiado

"El cine no ha cambiado el mundo pero sí la manera de entenderlo en este siglo".

Carlos Diegues en Rosenstone, R. (1997) El pasado en imágenes. Barcelona: Ariel, pp. 137-141.

La historia en imágenes, particularmente a través del uso de documentales, está ocupando un protagonismo mayor en las clases de historia. Una confluencia de situaciones explica dicho protagonismo.

En primer lugar, vivimos en un mundo inundado por imágenes, en la era posliteraria, explica R. Rosenstone. Los medios audiovisuales son la gran fuente de conocimiento histórico de la mayoría de la población. Las ideas del pasado se reciben cada vez más a través de films, docudramas, miniseries y documentales del cine, la televisión y las pantallas en diversos formatos conectadas a Internet. Es que *“sólo el cine, con su yuxtaposición de imagen y sonido, con sus “cortes a escenas nuevas, las disoluciones, la cámara lenta, la rápida”, puede guardar la esperanza de acercarse a la vida real, a la experiencia diaria de “ideas, palabras, imágenes, preocupaciones, distracciones, ilusiones sensoriales, motivos conscientes o insconscientes, emociones”* (Rosenstone, 1988).

En segundo lugar, los documentales constituyen un material supuestamente más objetivo, científico y real, contruidos mediante el registro fílmico de hechos que -más allá de ser vistos por el ojo de la cámara- han ocurrido. "Este carácter "creíble" o "verdadero", heredado de la fotografía, le confiere un poder ausente en otros lenguajes, como por ejemplo en la pintura o la literatura" (Guarini, C., 1985). Esta apariencia realista del cine del documental, se basa además en la creencia de que la visión directa de las cosas nos permite captarlas "realmente". En este caso, se trata de la captación de una combinación de fotogramas con imágenes de archivo o domésticas como noticiarios, reportajes, filmaciones familiares fotografías, dibujos, pinturas, gráficos y portadas, entre otros, que en ocasiones también apela a las hibridaciones o mezclas utilizando animaciones o las reconstrucciones ficcionalizadas, matizando la oposición ficción – documental (Aprea, 2015).

En tercer lugar, vivimos un renacimiento del mismo cine documental en el mundo y en la Argentina. Una explosión cuantitativa del documentalismo se inició en nuestro país promediando la década de 1990 (Aprea, 2015). Por un lado, los avances tecnológicos se han convertido en importantes aliados de este cine. Las cámaras están al alcance de nuestras manos y cualquier evento puede ser contado o visto. En esto mismo radica la fuerza de los documentales: el descubrimiento de aspectos desconocidos o apenas conocidos de la

condición humana. Por otro, la disponibilidad digital de los documentales y las facilidades en su forma de reproducción y difusión explican su importante circulación en las clases de los profesores encuestados.

Una gran mayoría han sido vistos y extraídos en el Canal Encuentro, el sitio más nombrado junto con El Historiador y Wikipedia ante el pedido de especificar los sitios o páginas web más visitados para la preparación de sus clases de historia. De este sitio primer sitio, consultado también desde el portal web público Conectarte², se reconoce básicamente el uso de documentales como material educativo. Es que, tal como propone Martín Becerra “*Encuentro era más que un canal de TV, era un recurso educativo cuyo soporte no era sólo la tv sino la producción de materiales didácticos, articulado con el Ministerio de Educación Nacional del que dependió su creación en 2005*” (Becerra, 2016), convirtiendo a la televisión y a las computadoras en soportes convergentes para los contenidos históricos. Así, Encuentro se constituyó como el primer canal de televisión que sostuvo un sesgo documental de tipo histórico, social o de divulgación científica, haciendo de la divulgación y popularización de la historia uno de sus contenidos primordiales, en variadas ocasiones, en sintonía con los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación tales como los especiales para profundizar núcleos de aprendizaje prioritarios y/o efemérides.

Estos documentales televisivos revisitados en las clases de historia adquirieron características distintivas. Organizados en treinta minutos como medida única de tiempo –una razón clave para su uso en la escuela- y producidos para un público más general, han adoptado ciertas características del género periodístico y sostuvieron un afán de entretenimiento, fusionando la voz de las “cabezas parlantes” de especialistas con dramatizaciones, ficcionalizaciones o personajes que narran en primera persona, en una diversidad de formatos, guiones y estilos (Ibarra, 2013). Estos documentales cuentan además con una ventaja adicional. Su

² “Conectate es un portal web gratuito, que ofrece materiales audiovisuales para ver en línea y descargar en diferentes calidades. Incluye diversas propuestas, como programas de televisión, clips temáticos, documentales, docuficciones, producciones para chicos, jóvenes y adultos, y recursos para trabajar en el aula y en otros ámbitos educativos, con una característica en común: el lenguaje audiovisual. El portal Conectate concentra las producciones audiovisuales de Educ.ar S. E. conformado por el portal educ.ar, las señales televisivas Canal Encuentro, Deportv y Pakapaka, y del Programa Conectar Igualdad. Conectate es una iniciativa de Educ.ar S. E. y sus contenidos son gratuitos. Se pueden ver en línea o descargar y guardar. Solo es necesario tener una conexión de banda ancha a internet (ADSL o cable)”. En <http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/inicio/preguntasfrecuentes> consultado el 24-4-2017.

presentación en el canal estatal han generado al mismo tiempo la recomendación de materiales bibliográficos y propuestas para los docentes y la posibilidad de descargarlos y ofrecerlos como material de lectura en diferentes momentos y con distintas continuidades en las clases de historia, incluida su link en un blog, un facebook escolar ó simplemente recomendados en un trabajo práctico en versiones impresas o digitales.

Pero no se trata sólo de acceso sino también de apropiación. Por un lado, es indudable que variados registros propios de la televisión están entrando a la escuela (Dussel, 2016), un cambio que no resulta menor. Como señalábamos más arriba, históricamente el mundo escolar se han regido por la lógica del libro -transmitir conocimientos y saberes a través de la palabra escrita- y la imagen ha sido desatendida como modo de transmisión, por considerarla una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura (Dussel y Gutierrez, 2006). El uso de imágenes se ha limitado a la función de mera ilustración o adición de información, esto es, ejemplificando o reforzando y aliviando o concretizando la información contenida en los textos escritos. Al mismo tiempo, las escuelas también han tendido a ignorar otras tecnologías de la representación como el cine y la televisión. Por otro lado, que el documental fue ganando legitimidad como fuente de conocimiento en la comunidad de historiadores. Convencidos de que el medio audiovisual detenta la hegemonía de la producción social de la imaginación histórica, estos científicos sociales empezaron a hacer historia con imágenes y sonidos buscando informaciones históricas en documentos visuales y sonoros transmitidos a través de diversos medios de comunicación. De esta forma, las fuentes cinematográficas no fueron meros auxiliares en la confirmación de otras fuentes sino portadores de una historiografía audiovisual ó historiofotía.

En la enseñanza de la historia, el uso de materiales documentales puede considerarse una actividad aún latente (González, M. P., 2016)³. A su vez, en las clases de los profesores encuestados en la CABA estos materiales audiovisuales son los más nombrados como nuevos materiales incorporados en la enseñanza. Su vigorosa presencia me generan nuevas preguntas: ¿qué documentales se proponen ver con mayor frecuencia? ¿cómo fueron seleccionados? ¿a qué temas refieren? ¿qué tratamiento de los mismos proponen? ¿de qué modo se utilizan (cómo lecturas propias para el docente o como materiales de enseñanza para los estudiantes; como mera ilustración, confirmación o desmentida de un tema histórico proveniente de la

³ Otros autores como M. Ekerman (2014) matizan esta mirada sobre el lugar del cine en la enseñanza de la historia, particularmente para la historia reciente, remarcando una entrada anterior.

tradición escrita ó considerándolo documento, como un producto neutro u objetivo ó una recreación? ¿se combina con la lectura de otros materiales? ¿Se leen documentales en clase o se dan a leer como tarea? ¿se ofrece el documental completo o un/os fragmento/s? ¿cómo se propone su lectura? ¿se enseña a ver documentales⁴, es decir, se ejercita la mirada para, en mayor o menor medida, identificar la selección, la organización, el recorte, el montaje, la posición de la cámara, la musicalización y el sonido, las intervenciones en off ó las entrevistas -entre otros elementos-, reconstruyendo la interpretación, punto de vista documental ó argumentación⁵? ¿qué actividades se realizan antes y después del visionado de un documental? ¿qué historia se enseña cuando se hace a partir del uso de documentales?⁶

Responder a estas preguntas implica adentrarse en el lugar que los medios audiovisuales han ocupado en la escuela y sus propios formatos de transmisión “que suele ser centrado en el docente, que tiene tendencia a la racionalidad, que privilegia las percepciones visibles por encima de las auditivas, sensoriales o emotivas, que ordena de un modo particular el tiempo y el espacio” (Serra, 2013). También, en las tradiciones de la enseñanza de la historia en las cuales la lectura de documentos escrito ha constituido casi un culto. Por último, en el lugar que en ocasiones ocupan estos documentales como lecturas propias de los docentes, aportes a su propia formación.

2. Mutaciones en las prácticas de lectura en las clases de historia

2.1 El profesor de historia como mediador de la información histórica en Internet

El uso de Internet para buscar información con fines de estudio es una práctica pedagógica que alcanza cada vez a mayores niveles educativos y disciplinas escolares y supone una importantísima transformación de las fuentes de información corrientemente utilizadas en el entorno escolar (Kriscautzky, M. y Ferreiro, E., 2014 / Najmanovich, 2016). Así, Internet se constituye en una biblioteca virtual, un complemento de la cultura letrada en el que Wikipedia lleva el papel protagónico.

⁴ Señalo esta expresión en el sentido de “educar la mirada, de desnaturalizar y cuestionar las narrativas visuales, de atender su carácter arbitrario y dilucidar quiénes hablan a través de ellos” (Serra, 2013).

⁵ Para Bill Nichols, citado por Aprea (2015), todo documental es implícita o explícitamente una argumentación.

⁶ Una primera aproximación a la respuesta de estas preguntas se encuentra en la ponencia de Buletti, Sabrina (2016). “Usos y apropiaciones de los materiales audiovisuales de divulgación histórica disponibles en canal Encuentro por parte de los docentes de Historia”. Ponencia presentada en las XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia APEHUN. Universidad Nacional de Mar del Plata.

En este contexto más general, los profesores de historia encuestados señalan promover un variedad de lecturas en pantalla of y on line. Entre estas últimas, una extensa mayoría asegura solicitar a sus alumnos la búsqueda autónoma de información en Internet y/o la realización de tareas utilizando sitios de Internet seleccionados por los estudiantes. En estas ocasiones, cada vez más presentes, los profesores se enfrentan al desafío de un cambio en quién toma las decisiones sobre los materiales de estudio: ya no quedan exclusivamente en manos de los docentes, ahora están también involucrados los estudiantes (Perelman, s/d). Los profesores tienen ahora menor control del que creían tener cuando los estudiantes consultaban libros, enciclopedias o revistas de divulgación. También del modo en que se ejercen esas consultas. Es así que gran parte de estos profesores orientan esas búsquedas autónomas de información histórica, una pregunta sobre la que indaga la encuesta. Lo hacen de muy diversos modos. Algunos, sugiriendo páginas, videos ó autores ó acotando la búsqueda a partir de algunos sitios “indicándoles los posibles lugares donde buscar”, orientando “a través de un webquest”, guiándolos en los buscadores –incluso especificando palabras clave y conectores ó conceptos para la búsqueda-, solicitando el listado y ó los links de las fuentes consultadas, revisando su pertinencia con los alumnos, “corrigiéndolas con la web” ó explicando “las extensiones de los sitios web más confiables .edu .gov .org”. Otros, por contraste, sugiriendo los sitios no recomendados, especificando “donde no tienen que ir a buscar la info”, “qué sitios no visitar”, “señalando qué páginas no brindan información confiable”, desaconsejando el uso de sitios específicos “olvidense de Yahoo Respuestas. El Rincón del Vago. Sólo páginas .gov.”. También orientan contextualizando esas búsquedas, “los apunto con ciertas preguntas, el contexto a relacionarlo con qué”, transmitiendo conocimientos sobre el tema, trabajando sobre la pertinencia temática, explicando el “encuadre del tema para ayudar su localización” o “tratando de contextualizar la consigna para evitar que la búsqueda sea incoherente”. En otros casos, la orientación es más general, especificando la temática, solicitando a los estudiantes “que no vayan a cualquier sitio donde cualquiera sube info, que busquen”, “dando pautas de qué buscar en general no doy pautas de dónde”, “lo hago de una manera muy sui generis, sin una indicación demasiado precisa”, “lo único que les digo es que traten de chequear más de un sitio” ó “que lean todo lo que abran, que lean en detalle”. Algunos profesores manifiestan la preocupación por las dificultades para ponderar la información histórica que realizan sus

alumnos. Otros, asumen no ser grandes usuarios de Internet o la necesidad de conocer más materiales digitales. Asimismo, existen varios casos en que la búsqueda de información en Internet se acepta como una alternativa no elegida, “cuando no encuentro otra forma que traigan el material”⁷. En todas estas prácticas de lectura se ponen en acción los "saberes ordinarios" de los profesores de historia ante los desafíos de la cultura contemporánea. Se trata de saberes que en ocasiones son invisibles para los propios maestros y profesores. Saberes cuya autoridad es la autoridad de la práctica, de la experiencia, de lo establecido, de lo que da resultado, “invenciones del hacer” que orientan la acción en los oficios y que circulan en la informalidad de los vínculos entre pares, en la sala de profesores o en los recreos (Chartier, A. M., 2000).

Esta primera aproximación a las prácticas de lectura me genera nuevas preguntas: ¿qué sitios son los más recomendados por los profesores de historia cuando generan esas orientaciones? ¿cuáles, no? ¿por qué motivos? ¿en qué medida esos materiales estructuran las prácticas docentes? ¿qué saberes se ponen en juego en su selección? ¿en qué medida se discuten / consensuan esas indicaciones sobre la puesta en práctica de estrategias de búsqueda, selección y evaluación de información histórica con los estudiantes? ¿se comparten las mismas orientaciones para imágenes, videos y textos? ¿cómo construir una credibilidad y confiabilidad de la información histórica en las aulas? ¿cuál es el lugar de los saberes vinculados con la lógica de los buscadores, el uso de palabras claves, la lectura de los resultados del buscador, los modos particulares que propone la web para la búsqueda de imágenes, los modos de generar lecturas exploratorias ó la lectura de la dirección electrónica o URL de las fuentes consultadas?⁸ ¿en qué dimensión las prácticas de lectura de docentes - mediadores constituyen a los estudiantes en cyberlectores competentes?

Asimismo, los profesores de historia presentan una cuestión específica respecto del uso de wikipedia caracterizado bajo cierto manto de sospecha y desconfianza, en mayor o menor grado: “no usar Wikipedia porque Wikipedia lo escribe cualquiera”, “tratás de no recomendar Wikipedia o que no la usen exclusivamente” ó “me cuidó porque muchas veces

⁷ En esta investigación estamos atentos a las limitaciones de las encuestas como metodología de recolección de datos, por su tono declarativo. Es por esto que esta práctica investigativa va a complementarse con la observación de clases, carpetas y la entrevista en profundidad a una selección de casos de profesores.

⁸ Para Kriscautzsy y Ferreiro (2014) esta lectura permite identificar “tipo de sitio leído (un sitio educativo, de investigación, enciclopedia, o bien blog, revista, comercial); datos de identificación (autor, creador del sitio, institución de respaldo); fecha de publicación”, entre otras elementos paratextuales que colaboran en la selección de un sitio que merezca o no ser consultado.

traen definiciones de Wikipedia distintas a las que di yo en la carpeta y se quedan con eso”. El uso de esta enciclopedia on line escrita directamente por el público, el séptimo sitio más visitado del mundo, resulta polémico. Entonces hago propia la pregunta de I. Dussel (s/d): ¿en qué medida resulta productivo desfavorecer, prohibir o bloquear su uso? Problematizar el uso de esta fuente en la historia escolar, discutiendo alrededor de la pregunta ¿podemos fiarnos de Wikipedia?⁹ podría ser un camino para hacerlo, analizando la colección de saberes históricos que este gran archivo de la cultura produce y transmite y cómo vienen transformándose. También analizando las características e implicancias de las formas de producción y circulación del saber que representa Wikipedia en la cual “el conocimiento es creado por los usuarios, producido “desde abajo”, de una manera que cuestiona las formas de autoría “experta” y los sistemas de evaluar y validar la verdad que teníamos en el sistema escolar y universitario” (Dussel, s/f).

De esta forma, enseñar a leer información histórica en Internet se convierte en un nuevo contenido en la historia escolar porque, como responde una docente encuestada “contradictoriamente, mucha información genera dificultades para identificar, diferenciar y seleccionar sin guía ni hilo o eje conductor. Pero con esa guía es (Internet) una gran herramienta que cambia qué enseñar y cómo enseñar”. Así, los profesores de historia se encuentran ante una ampliación y/o complejización de su rol de mediadores de la lectura en la red (Massone, 2012), reescribiendo el rol de historiadores en la lectura entre bytes. Se trata de una tarea compleja porque Internet no es sólo un medio sino también un objeto de indagación, un lugar definido por la cultura da abundancia, que “se desarrolla y cambia mucho más de prisa que el sujeto” (Castell en La galaxia Internet, citado por Ferreira Delgado y Maynard, 2015).

A modo de conclusión

Esta aproximación a las prácticas de lectura en la enseñanza de la historia es sólo una muestra una historia escolar en movimiento, una búsqueda de los profesores en diálogo con

⁹ Esta pregunta titula un artículo del diario El País del 10-6-2009 que transmite la crisis de las enciclopedias tradicionales la 'Británica' y Larousse que, en su adaptación, se abren a la interacción en la Red. http://elpais.com/diario/2009/06/10/sociedad/1244584801_850215.html

la cultura contemporánea. Nuevas indagaciones nos han aproximado a otros cambios, más recientes, como la existencia de sitios de las redes sociales o blogs de profesores que comparten materiales con los estudiantes, una enseñanza de la historia en permanente contacto con materiales digitales en aulas frontales con computadora y cañón conectadas a la red ó la circulación de materiales a través de celulares. El desafío es entonces cartografiar esos movimientos, comprendiendo que, tal como nos invita Silvia Finocchio al inicio de este trabajo, “los cambios políticos, sociales y culturales transforman el perfil cultural de las escuelas y las escuelas cambian el perfil cultural, político y social de las sociedades” y que las transformaciones se producen de la mano de las conducciones de políticas de la educación y también de las adopciones y adaptaciones, en distintos tiempos, producidas por los profesores en cada cultura escolar.

Asimismo, parafraseando a A. M. Chartier, es importante comprender que si bien nuestras sociedades quisieron ofrecer a las jóvenes generaciones todos los saberes del mundo por medio de la tecnología del doble clic, el acceso a las informaciones no basta para construir saberes. Es que los saberes no se compran, no se venden ni se regalan, se siguen construyendo igual de lentamente, bajo la sombra paciente de maestros y profesores. Es así que, como formadores de formadores, estas transformaciones en las prácticas de lectura nos desafían a reflexionar sobre los sentidos que se están produciendo en los saberes contruidos en la historia escolar. Se trata de un sentido se construye en la intersección del encuentro entre colegas, del intercambio de experiencias, preocupaciones e interrogantes referidos a las prácticas cotidianas. Para cada una de éstas, cabe seguir pensando en las preguntas potentes y significativas como motor de la enseñanza y del sentido político de la historia escolar.

Bibliografía consultada:

Apra, G. (2015) Documental, testimonios y memorias. Miradas sobre el pasado militante. Buenos Aires, Manantial.

Beccerra, M. "Encuentro era más que un canal de tv, era un recurso educativo", entrevista realizada por Franco Spinetta, Página 12, 7 de diciembre de 2016 <https://www.pagina12.com.ar/7454-encuentro-era-mas-que-un-canal-de-tv-era-un-recurso-educativ>

Camarero Calandria, Emma (2014) Cine documental, discurso cinematográfico y crítica al poder. Inside Job y Restrepo, dos ejemplos prácticos. En Satarain, M. (comp.) Fundido encadenado. Reflexiones, ficciones, documental, bandas sonoras. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Chartier, A. M. (2000). "Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para formação". Educação e pesquisa Vol. 26 N.º 2, pp. 157-167, San Pablo.

Chartier, A. M. (2012) La lectura y la escritura escolares ante el desafío de las nuevas tecnologías. En Goldín, D., Kriscautzky, M. y Perelman, F. Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Barcelona, Océano.

Dussel, I. "Cultura participativa y producción de los saberes: Reflexiones sobre los usos pedagógicos de wikipedia". En https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_c10724cb-3c5d-439f-be29-782417f5da87/pdf/cultura_participativa.pdf

Dussel, I. (2016) "La escuela debería ser el espacio de lo difícil pero importante". La Nación, 21-8-2016.

Ekerman, M. (2014) La utilización del cine en la escuela secundaria para la enseñanza de la Historia reciente: un desafío metodológico y conceptual. Revista Clío y Asociados, Nro. 18 y 19.

Eco, U. Los riesgos de wikipedia en La Nación, 29-6-2006.

Ferreira Delgado, A. y Maynard, D. (2015) "O elefante na sala de aula: usos de sites nos livros didáticos de História do PNL 2012" en Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 2, 581-613.

Forni, F. (1993) "Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social" en Forni, F., Gallart, M. A. Y Vasilachis de Gialdino, I. Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Buenos Aires, CEAL.

Gallart, M. A. "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación" en Forni, F., Gallart, M. A. Y Vasilachis de Gialdino, I., op. Cit.

Guarini, C. (1985) Cine antropológico: algunas reflexiones metodológicas en Colombres, A. (comp.) Cine, antropología y colonialismo, Buenos Aires, Ediciones del Sol-Clacso.

Ibarra, Diego (2013) Canal Encuentro: una nueva pantalla en busca de todos los públicos. En <http://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/component/content/article/112-newsletter/n23/1009-articulo-diego-ibarra>

Kirk, J. y Miller, M. (1991) Reliability and Validity in Qualitative Research, Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2014) La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos.

Massone, M. (2012) Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural . Revista Clío y Asociados N° 16.

Perelman, F. “El papel de la reflexión en la búsqueda de información en Internet” <https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/el+papel+de+la+reflexion+en+la+busqueda+de+informacion.pdf>

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.

Rosenstone, R. (1988) La historia en imágenes, la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla. The American Historical Review, vol. 93, num. 5.

Serra, S. (2013) Enseñar cine: alcances, inquietudes y controversias. Revista Toma 1. Año 2.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006) “La investigación cualitativa” en Vasilachis de Gialdino (coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, Gedisa.