XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

La utilización de recursos digitales en las clases de Ciencias Sociales: una aproximación a través de experiencias y consejos docente a docente.

Karen López.

Cita:

Karen López (2023). *La utilización de recursos digitales en las clases de Ciencias Sociales: una aproximación a través de experiencias y consejos docente a docente. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/752

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

La utilización de recursos digitales en las clases de Ciencias Sociales: una aproximación a través de experiencias y consejos *docente a docente*

Karen López[1]
Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Resumen

En el contexto de la pandemia de COVID-19, uno de los desafíos a que se enfrentaron los docentes de la escuela secundaria fue la incorporación y/o la producción de recursos digitales en el desarrollo de sus clases. Es por ello que en los años 2021 y 2022 realizamos, desde el equipo de investigación de Educación de la Mirada (FFyL, UBA), una serie de entrevistas a docentes de nivel medio y superior para conocer sus experiencias en relación con la virtualización forzada, y solicitamos a los entrevistados consejos destinados a otros colegas para planificar y desarrollar clases de Ciencias Sociales que contengan recursos digitales. Las respuestas obtenidas permitieron indagar diferentes conceptualizaciones, sentidos, desafíos y dificultades asociadas al uso de recursos digitales. A su vez, se destacan allí el desconocimiento -y la necesidad de conocer- los recursos y las herramientas digitales existentes; su conceptualización como "nuevos formatos" o "formatos del siglo XXI" sin una problematización mayor sobre sus particularidades y características; y -pese a que se señala generalizadamente la necesidad de cuestionarse acerca de los propósitos de incluirlos en una secuencia didáctica- una vacancia significativa en cuanto a su abordaje dentro de una propuesta que adhiera y propicie la alfabetización digital. Creemos que el análisis aquí esbozado puede contribuir a la formación docente en el marco de la reconfiguración de la escuela secundaria post pandemia.

1. A modo de introducción: ¿por qué consejos?

La pandemia de COVID 2019, como sabemos, sembró nuevos y enormes desafíos en y para la escuela, al mismo tiempo que amplificó otros preexistentes, dándoles mayor visibilidad y presencia en la labor cotidiana de la docencia. Uno de esos desafíos fue, sin lugar a dudas, la incorporación y/o también la producción de recursos digitales en el desarrollo de las clases. Con esta preocupación en mente -junto con otras más-, desde el equipo de Educación de la Mirada, emprendimos, entre los años 2021 y 2022, la realización de una encuesta, a modo de sondeo, en primera instancia, y de una serie de entrevistas, luego, a docentes de nivel medio y superior que se hallaban trabajando en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el objetivo de conocer sus experiencias en relación con la virtualización forzada[2]. Entre varias cuestiones, vinculadas a las distintas líneas de

[1] Estudiante avanzada de la carrera de Historia, Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Docente de Historia y Formación Ética y Ciudadana en nivel medio. Integrante del equipo de investigación Educación de la Mirada, dirigido por la Dra. Virginia Saez.

[2] En el marco del proyecto PICT-2019-01850 "La Educación Mediática en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas". Dirigido por la Dra. Virginia Saez. Sede: Instituto de

investigación de los integrantes del equipo, les solicitamos a los docentes entrevistados un consejo, destinado a sus colegas, para planificar y desarrollar clases de Ciencias Sociales, en la escuela secundaria, que incluyan recursos digitales.

Obtuvimos así dieciséis consejos, que pusieron en juego distintos sentidos y conceptualizaciones asociados a los recursos digitales. Asimismo, aparecieron alusiones a ventajas, dificultades y desafíos ligados a su uso. Pudimos observar ciertas preocupaciones recurrentes, especialmente respecto al desconocimiento de la vastedad de posibilidades que ofrece el mundo digital a la hora de seleccionar recursos, o de producirlos -donde la cuestión se complejiza aún más-; así como lugares más o menos comunes en los que se ha puesto el foco, como por ejemplo, los objetivos y sentidos de usar recursos digitales en el marco de una secuencia didáctica coherente e intencionada. Por otra parte, algunos silencios resultaron llamativos: como veremos más adelante, sólo uno de los consejos abordó cuestiones vinculadas a la ciudadanía y a la alfabetización digital.

Ahora bien, creemos que la forma que le dimos a aquella pregunta, es decir, el *¿por qué consejos?*, merece un espacio aquí. Claro está que es un interrogante íntimamente ligado a los propósitos de divulgación y transferencia que forman parte de nuestro proyecto, en tanto abre la posibilidad de participación a los docentes como actores educativos involucrados en la construcción de conocimiento sobre la educación mediática y la alfabetización digital, al mismo tiempo que acerca la producción académica a la comunidad educativa. No obstante, no es ésta nuestra fundamentación última, ni mucho menos la única. Debemos decir, en primer lugar, que la pregunta "¿qué consejo le darías a otro docente para planificar y desarrollar clases que contengan recursos digitales?" posee, como una cualidad, su amplitud; ofrece un marco de libertad lo suficientemente ancho y holgado para responder. Esto permite indagar, respecto a la problemática del uso de recursos digitales en la escuela secundaria, cuáles son los desafíos que se aparecen como más urgentes a los docentes entrevistados, cuáles son sus preocupaciones, cuáles sus prioridades, hacia dónde apuntan el foco, si prefieren advertir o prevenir sobre dificultades o en cambio versan sobre las potencialidades de los mismos, entre otras cuestiones. Lo pondremos en otras palabras, para que resulte más claro: si el interrogante hubiese sido, por dar un ejemplo, ¿cuáles son las ventajas y desventajas de usar recursos digitales en las clases de Ciencias Sociales en la escuela secundaria?, las respuestas, probablemente, se habrían orientado a enumerar pros y contras sobre el tema; la pregunta da por sentado que los docentes deben reconocer elementos positivos y negativos del uso de estos recursos y limita a ello las posibles respuestas. Al solicitar un consejo, en cambio, la pregunta no orienta necesariamente a conceptualizar o concebir de cierta manera a los recursos digitales, no ofrece una definición,

---

Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

no conduce obligadamente a una respuesta estructurada de determinada manera ya de antemano; y así, como mencionamos, las ideas, concepciones, experiencias personales y propias de cada docente entrevistado, pueden encontrar un terreno en el cual expresarse de una forma mucho menos mediatizada por los marcos de referencia de los entrevistadores.

Subyace, entonces, la idea de que el modo de preguntar condiciona parcialmente o al menos influye en la forma y el contenido de la respuesta. Con ello, huelga aclarar, no queremos caer en una descalificación de otros tipos de preguntas orientadas, guiadas, específicas, etcétera, las cuales, por otra parte, estuvieron presentes en las entrevistas realizadas y resultaron sumamente valiosas para indagar numerosas cuestiones; sino ofrecer una fundamentación de cuáles fueron las razones que guiaron el análisis a partir de este interrogante, y cuáles las ventajas, por llamarlas de alguna manera, que nos brindó.

Por otra parte, y justamente en el marco del cierre de aquellas entrevistas, nuestra solicitud por un consejo, creemos, invitó a los docentes a realizar un ejercicio de reflexión sobre su propia práctica para ponderar, a partir de allí, los elementos que resultaban cualitativamente más valiosos y pertinentes para ser transmitidos a sus colegas. Esta suerte de interrupción de la dinámica con la cual venía desarrollándose la entrevista, permitió profundizar en el marco de referencia desde el cual se construyen significados y sentidos sobre los recursos digitales; y se piensa la práctica de su utilización. Dicho de otro modo, para poder formular un consejo destinado a otro docente, debieron, en primer lugar, recapitular sobre su experiencia en el uso de recursos digitales en sus clases. Luego, analizar esa experiencia: qué dificultades tuvieron que enfrentar, por qué recurren a estos recursos, qué usos hicieron de ellos, entre otras cosas; podríamos decir, sacar conclusiones significativas para un otro. Por último, traducir aquellas experiencias en un saber factible de ser transmitido a sus colegas.

Al respecto, Flavia Terigi (2007) plantea que la escuela enseña un saber que no produce, pero al mismo tiempo, para ello, produce un saber que no es reconocido como tal. En el aula, en la clase, en la práctica cotidiana de la docencia se da una “invención del hacer que supone la producción de un saber nuevo, distinto del que se hizo disponible debido a la formación inicial” (Terigi, 2007, p.111). La virtualización forzada y los desafíos que aparejó -dentro de ellos, como dijimos, la necesidad de incorporar recursos digitales a las clases-, implicaron una *invención del hacer* que, en algunos casos, ya venía en proceso, y que, actualmente, en el contexto de la post pandemia, sigue profundizándose. A su vez, partimos de entender que, en el oficio de la docencia, los consejos destinados a otros colegas cumplen una función central en la transmisión de tradiciones didácticas. Para los “recién llegados” a la docencia, las recomendaciones, orientaciones y sugerencias de aquellos que ya llevan un tiempo dedicados a la enseñanza, resultan fundamentales, en tanto funcionan como una suerte de paraguas en donde ampararse, o una fuente de inspiración para

sostener el ejercicio de la profesión en que se está iniciando y ensayar respuestas a las situaciones y los problemas concretos que vayan surgiendo. Pero también decimos fundamentales en un sentido de la palabra más vinculado a la idea de cimiento, de pilar sobre el cual se irá construyendo luego la propia práctica.

Recapitulando, entonces, asumimos que, respecto al uso de recursos digitales, los docentes dan forma a una invención del hacer, lo que produce un *saber hacer* que luego se transmite entre colegas a través de la socialización de experiencias, muchas veces expresadas en forma de consejos. De allí, las posibilidades que, creemos, nos brindó nuestra pregunta en el marco de nuestro trabajo de campo.

2. Un asunto para exploradores, buzos y experimentalistas (...y valientes)

Un denominador común que hallamos en los consejos fue el señalamiento de la amplitud, la vastedad y la diversidad del mundo de los recursos digitales, un mundo sobre el cual, a su vez, se conoce poco. Esta amplitud refiere, por un lado, a la variedad de formatos y lenguajes existentes, pero también a la cantidad de materiales disponibles en la web. Los docentes entrevistados ven, entonces, un gran desafío, como podemos entrever en las metáforas elegidas para referirse a tal cuestión. Uno de los consejos planteó que es importante salir "del cabotaje docente […], ver las experiencias de CABA y Provincia, y conocer cómo funcionan otras instituciones de otros países"[3] (Docente 1, 2021). Se trata, pues, de explorar la web, de emprender un viaje que se aleje de las costas conocidas; y en esta exploración, ya de por sí afanosa por sus dimensiones, para evitar "chapucear", es necesario salir del rol de consumidor pasivo de recursos digitales. Podríamos pensar esto último de dos maneras. Primero, en relación a asumir una postura de lector crítico del recurso:

> Ya que esos videos no son producidos por une misme, que también tenga en cuenta poner algunas preguntas o algunas reflexiones quizás respecto de cosas que puedan ser problematizadas en el material. Y está bueno eso para trabajar con les estudiantes. No tiene que ser el material perfecto; podemos pensar cómo lo reharíamos o qué cosas le cambiaríamos. (Docente 7, 2021)

Y en segundo lugar, incluso a partir de desalojar el lugar de consumidores, para transformarnos en productores de recursos -audiovisuales, en este caso puntual-: "Que si no encuentra algún video lo haga él" (Docente 16, 2021). He aquí un planteo sumamente interesante, pero también solitario. Es posible que la ausencia de una referencia a producir

[3] Aclaramos que todos los consejos que se reproducen en el presente trabajo corresponden a docentes de media y superior de CABA, entrevistados entre los años 2021 y 2022. Preservando las identidades de los participantes de las entrevistas, los mencionaremos de manera numerada, sólo a fin de distinguir las diferentes voces citadas.

recursos digitales en otros consejos se deba, justamente, a este desconocimiento que generalizadamente han expresado.

Por otra parte, aconsejaron “que los usen [a estos recursos], que buceen, porque así aprendimos todos” (Docente 2, 2021). *Bucear* es definido por la Real Academia Española como “nadar con todo el cuerpo sumergido” (RAE, 2023), y algo de esta idea se halla presente en los consejos: dijimos ya, es zambullirse en un océano que nos cubre para tratar de descubrirlo, y sumergirnos en una búsqueda que nos involucra a nosotros con los conocimientos -no sólo técnicos- que poseemos, con nuestras condiciones materiales y posibilidades, y también, con nuestras subjetividades, las cuales, por supuesto, no son ajenas en este proceso, y tenerlo presente de una manera reflexiva resulta de suma importancia. En este sentido, una profe sostuvo que una de las cuestiones claves, casi de las condiciones, a la hora de iniciar esa búsqueda de un recurso digital, es que “te tiene que convocar a vos desde lo personal, te tiene que interpelar [...] te tiene que decir algo a vos” (Docente 3, 2021). Ahora bien, esta interpelación personal cobra valor cuando va acompañada de una reflexión y una mirada crítica del material.

En otra entrevista, nos sugirieron que el uso de recursos digitales requiere un momento de experimentación y ensayo: “que se capacite y experimente primero. Luego, que planifique. Y posteriormente a ejercitar en el aula la planificación, que reflexione sobre sus resultados” (Docente 4, 2021).

En los tres casos, notamos que identifican un vacío en su formación docente, el cual, según se desprende de sus sugerencias, debe ser llenado a partir de una capacitación autodidacta, en cierto sentido.

Quizás resida aquí la clave que explica por qué varios de los consejos han puesto el foco en el hecho de *animarse*. Así, usar recursos digitales implica un proceso de aprendizaje, y de aquí derivan dos cuestiones. En primer lugar, traeremos las palabras de Meirieu (2006) para recordar que aprender implica riesgos, desestabilización, aventuras, una inquietud frente al encuentro con lo desconocido, y que esto no es válido únicamente para los niños, puesto que “el aprendizaje de los mayores no se libera de forma milagrosa de la parte infantil que conservamos” (p. 26). Segundo, es la enseñanza la que debería brindar un manto de tranquilidad en ese camino. Pero la hipótesis que nos surge de las entrevistas realizadas es que los docentes entrevistados no fueron formados en estos lenguajes, y por ello deben enfrentarse de manera autónoma a la compleja tarea de aprender sobre ellos, de conocerlos y ensayar su uso. Hasta cierto punto, esto puede alivianarse a partir de, justamente, la socialización de las experiencias vinculadas al uso de recursos digitales entre compañeros de oficio; y la construcción de ese saber hacer del que hablábamos en y desde

la dimensión colectiva de la docencia[4]. Pero aún así, se han destacado dos expresiones: “que se anime” -porque “cuando se animan no se resisten”- y “que no tengan miedo” (Docentes 5 y 2, respectivamente; 2021).

Sin embargo, en los consejos obtenidos, esta ausencia de conocimientos específicos acerca del mundo digital, en un sentido amplio, o de las particularidades de los lenguajes que allí se articulan, podríamos decir, intenta ser compensada ampliamente a través de los saberes didácticos generales que traen de su formación. Veamos a continuación a qué nos referimos.

En primer lugar, una recomendación recurrente fue que “primero hay que pensar en objetivos, propósitos y contenidos, y después en el recurso”, aún si para los más experimentados la planificación es un proceso en el cual las distintas etapas no se hallan delimitadas tajantemente, sino que se recorren en simultáneo y de manera no lineal (Docente 3, 2021). Nos insistieron reiteradamente en la importancia de que los recursos digitales estén puestos “al servicio de los contenidos” (Docente 10, 2021); y para que ello ocurra, es indispensable la reflexión sobre el sentido de su uso en varios niveles. Por un lado, este “[tener] en claro qué es lo que quiere hacer y *para qué* lo va a hacer” (Docente 6, 2021), se refiere a la clase:

> Que no pierda nunca el propósito de su clase y el sentido del para qué ese material. Me parece que es clave esto, no es mágico el material. Tiene que estar al servicio de lo que nosotros queremos trabajar, de lo que queremos movilizar en nuestros estudiantes, del grupo que tenemos, porque no es lo mismo trabajar con un grupo que está iniciando en una carrera, que está en la mitad o que está terminando y que tiene otras experiencias previas… (Docente 8, 2021)

Al mismo tiempo, debe componer una propuesta coherente y con sentido en el marco de la disciplina particular en que se desarrolla:

> Está buenísimo que pueda incorporar cualquier herramienta siempre y cuando esté enmarcada en una propuesta pedagógica acorde a esa herramienta y a la disciplina [...] Entonces que piense en la articulación de la propuesta; en que la articulación de la disciplina de base, la propuesta pedagógica y la herramienta digital que incorpore tenga un cierto sentido y que se entrelacen, que haya un entramado de sentido al menos entre esas tres cosas, a las que se puede sumar la modalidad de evaluación también. Pensar el sentido de la incorporación de la digitalidad, ver cuál es el sentido de la propuesta para ver cuál es el sentido de la introducción de la herramienta digital. (Docente 9, 2021)

Por último, y esta es una cuestión también presente en el consejo anterior, un docente debe preguntarse sobre el propósito que persigue al llevar un recurso digital al aula:

> Que primero se pregunte para qué lo quiere usar, qué es lo que espera que les estudiantes aprendan a través de ese recurso y si esa es la manera más potente de presentar esa información o esa discusión, que no lo haga solamente por sentirse

[4] Aunque otra cuestión llamativa es la ausencia de la dimensión colectiva del oficio docente en los consejos obtenidos. Todas las respuestas se han limitado a la formación, la experimentación, el aprendizaje, etc. autodidacta, autónomo e individual.

> que hay que hacerlo para ser ‘le profe cool’, digamos; sino que realmente lo piense. (Docente 7, 2021)

Ahora bien, estas respuestas, además, ponen de relieve una inquietud central respecto al uso de recursos digitales. Hay allí una preocupación que tiene que ver con que algún colega piense que estos materiales son autosuficientes o que sustituyen la planificación de una clase. Es decir, tratan de advertir insistentemente en que un material audiovisual, una presentación de diapositivas o cualquier otro recurso digital no nos libra del diseño atento de una clase; éstos no se resuelven por sí solos. Esta preocupación apareció explícitamente en algunos casos. Un consejo, sostuvo de modo expreso, que hay que “entender que la clase no se arma sola y que el recurso audiovisual es una herramienta más que no sustituye la organización y la planificación de una clase en función de lo que uno quiere trabajar” (Docente 11, 2021).

A su vez, han aparecido sugerencias que nos llevan a reflexionar sobre el papel central del docente como mediador entre el material seleccionado y los estudiantes. Por un lado, en relación a “que no los den solos, que haya un acompañamiento de la explicación docente” (Docente 12, 2021). Hébrard (2000) sostiene que la comprensión de un texto -vamos a pensar aquí en un sentido amplio del término- no es automática: implica ciertas competencias culturales y conocimientos de un campo en el que nosotros nos hemos formado, pero nuestros estudiantes están ingresando. Por ello, parte esencial del trabajo del docente es preparar para la lectura. La explicación docente, por ejemplo, a través de un diálogo oral que anticipe y enmarque la lectura, puede construir un andamiaje que favorezca la comprensión. Pero al mismo tiempo, debemos considerar que “los productos digitales se caracterizan por ser objetos multimodales” (Saez, 2021, p.14); es decir, articulan códigos y modos semióticos distintos, cuya interpretación demanda nuevas competencias y patrones de lectura. Entonces, el *no dejar solos a los chicos con los recursos digitales* implica, no sólo preparar para la lectura en cuanto al contenido del material que trabajaremos, sino también en relación con su forma, sus soportes, los lenguajes que en él se entrecruzan.

Ese papel del docente como mediador se puso de manifiesto también en relación con las consignas que se proponen para trabajar el recurso: [hay que] pensar estratégicamente qué mediación”, ó sea, “las actividades que proponés desde este recurso: desde simples preguntas a producciones que se pueden hacer a partir de eso; desde lo más simple, escribir lo que te sugiere la imagen, hasta poder intervenirla para hacer algo distinto” (Docente 3, 2021). “Estratégicamente”, de la mano de una alusión a la coherencia con la propuesta de enseñanza diseñada.

3. Recursos digitales: *¿para qué?* y *¿para quién?*, dos caminos que se cruzan

Un consejo tras otro han puesto el foco en que lo central, lo imprescindible, es interrogarse acerca del sentido de incluir recursos digitales en las clases. Pero son menos los que han expresado cuál es el motivo que los impulsa a hacerlo. Aquí, hemos obtenido a grandes rasgos dos tipos de respuestas que han puesto el foco en dos motivos distintos; aunque, como veremos, ambos caminos terminan por cruzarse.

En primer lugar, han fundamentado el uso de recursos digitales en los estudiantes que habitan nuestras aulas y escuelas hoy. En una entrevista, sostuvieron que, si bien "el recurso audiovisual tiene un potencial equivalente al de un libro, y es complementario, no excluyente ni superador; el libro no entra en diálogo con las generaciones con las que trabajamos" (Docente 5, 2021). Su incorporación, no obstante, no está pensada para reemplazar al libro o dejarlo de lado, pero sí para "sumar", puesto que "así, los estudiantes transitan de otra manera el aprendizaje" (Docente 5, 2021). Se considera que estos lenguajes interpelan de otra manera a los jóvenes, y al mismo tiempo, se los considera útiles para obtener su atención: "a los pibes los van a enganchar" (Docente 2, 2021). Aunque al respecto, si bien en los diálogos que mantuvimos con los profes los recursos digitales fueron presentados, en general, como un tipo de material que despierta mayor interés en la clase, también se advirtió sobre un posible límite. Se trata de

> la extensión, sea con algo escrito o con algo audiovisual. Si es algo escrito, no es lo mismo si tiene diez páginas o cien, y si es algo audiovisual tampoco es lo mismo si dura cinco minutos o una hora y media. Ya predispone de otras maneras, no hay que abusar. Yo lo que estoy tratando, justamente, *como la atención es un bien escaso*, es buscar cosas cortas donde sea preciso eso que se quiere transmitir, aunque no es lo más sencillo de encontrar. (Docente 13, 2021; el subrayado es nuestro)

Ahora bien, como plantea Serres (2013), después de una larga historia de quietud y silencio -o más bien, silenciamiento-, los jóvenes, aquellos que hoy transitan nuestras escuelas, han decidido empezar a hablar; y esos "pulgarcitos y pulgarcitas", como los llama, ya no están dispuestos a callarse. Las juventudes demandan comunicación (Martuccelli, 2009), lo cual los implica como receptores pero también como emisores. Quizás la cuestión resida entonces no sólo ni fundamentalmente en la extensión, o en la duración si se trata de un material audiovisual, del recurso seleccionado; sino en los márgenes que ese recurso abre para invitar al diálogo. Por ejemplo, un formato digital de notable difusión dentro de los consumos culturales de los adolescentes es el *streaming*, en diferentes plataformas y áreas (videos, música, "radio" -entre comillas, redundamos-). Los jóvenes, incluso, son tanto consumidores de estas transmisiones en directo de contenido multimedia, como productores, puesto que las redes sociales que ellos habitan ofrecen la posibilidad de hacer streamings. Una de las características de este formato es que, al mismo tiempo en que alguien transmite, los espectadores pueden participar a través de comentarios en vivo. Así

pues, tal vez la atención no sea ahora un “bien escaso”, sino en cambio uno distinto, y en cierto modo, por descubrir; una atención que puede escuchar y hablar al mismo tiempo, que necesita conversar con lo que atiende, que es inquieta, pero no por ello menor.

Y llegado este punto, damos la bienvenida al siglo XXI. Hacia aquí han apuntado el reflector el segundo grupo de consejos que obtuvimos en las entrevistas. ¿Por qué utilizar recursos digitales en las clases de Ciencias Sociales en la escuela secundaria? Porque “en el siglo XXI, no nos queda otra que *aggiornarnos* y adaptarnos a esta realidad, no lo podemos dejar de lado” (Docente 2, 2021). Así, es como si el mundo digital se abalanzara sobre las escuelas, obligando a profesores, profesoras, maestros y maestras a llevarlos al aula, imponiéndose; lo que puede resultar un problema si deriva en una incorporación acrítica de estos materiales.

Un consejo se centró en el uso de las imágenes:

> A veces hay recursos que son muy ‘escolarizados’ y la verdad es que una cosa en la que trato de insistir a mis estudiantes de primaria, sobre todo, es que se dejen de joder con esos dibujitos tan infantiles; que si van a usar ilustraciones sean ilustraciones bellas, realizadas por alguien que también aportó sentido desde esa ilustración a, por ejemplo, un cuento o un poema; que sean productos que digan también desde la imagen. A veces discuto con una compañera de Literatura sobre los usos didácticos del arte: ella dice que es una profanación del arte cuando se lo usa así y se lo didactiza, y yo le digo que, con todo respeto, está puesto a disposición de diferentes formas de consumirlo y que mientras también se ponga en juego eso, el valor que tiene desde lo estético me parece que está bien. (Docente 3, 2021).

Se plantea allí la importancia de superar el uso meramente ilustrativo de las imágenes y de reconocer que éstas tienen algunas características particulares a considerar, como por ejemplo, “el punto de vista estético, que también es valioso en esto” (Docente 3, 2021). Ahora bien, ¿cómo superar ese uso ilustrativo?, o mejor dicho, ¿cómo hacer para que la imagen cobre un valor más allá de su uso ilustrativo para los estudiantes?

La caracterización de los recursos digitales como formatos del siglo XXI, por oposición a los “formatos siglo XX, por decirles de alguna manera” (Docente 2, 2021), corre el riesgo de inhibir la reflexión sobre las particularidades y especificidades de cada uno de los lenguajes que en estos materiales se articulan[5]. Es decir, se trata de algo más que nuevos formatos. Una imagen implica un tipo de lectura específica, requiere educar la mirada para pasar de una superficial, rápida y espontánea a otra inquisidora, detenida, inquieta, crítica (Augustowsky, 2008, p.78). Y es ésta una lectura distinta a la que se hace de

[5] Una aclaración aquí. Un libro tradicional, en papel, también puede incluir imágenes; es decir, las imágenes no son necesariamente un recurso digital. Ahora bien, lo abordamos en el presente trabajo junto con eso que los docentes entrevistados categorizaron como “formatos del siglo XXI” por la preeminencia que este tipo de materiales tiene no sólo en las aulas, sino y fundamentalmente, para la cultura juvenil -también podríamos pensar el término en plural-, que, en términos de Martuccelli (2009), es una cultura principalmente visual.

un libro, así como de aquella que implica un material audiovisual, por ejemplo, en donde se lee desde lo visual pero también desde el sonido, desde el movimiento; y podríamos seguir.

Sugerimos ya que una preocupación central de los docentes entrevistados es aquella que deriva del vacío que identifican en su formación docente respecto a conocimientos específicos sobre los recursos digitales, el cual intentan contrarrestar a partir de los saberes didácticos que poseen. De ello se desprende que a la hora de reflexionar sobre los elementos que cabe tener en cuenta al llevar estos recursos a las aulas, las características particulares de cada tipo de material no ocupan un lugar central.

Al mismo tiempo, sabemos que enseñar es un oficio que implica intervenir sobre otros (Meirieu, 2006); enseñamos a alguien. Sin embargo, en los consejos, los estudiantes fueron mencionados en relación a, primero, el problema de cómo captar su atención -algo que ya mencionamos-; el reconocimiento, por otra parte, de las características propias de las culturas juveniles y los cambios que en ella producen los desarrollos tecnológicos dentro del mundo digital; y, en tercer lugar, en lo concerniente a conocer al grupo con el que se trabaja. Esto último, en relación al nivel y curso que tenemos: “que piense el contenido, cómo está explicado para el alumno que tienen, cómo está tratado ese contenido, el nivel de entendimiento y las competencias con las que cuenta ese alumno al que se le va a mostrar” (Docente 13, 2021); es decir que “tiene que estar al servicio [...] del grupo que tenemos” (Docente 8, 2021). Pero también respecto a las condiciones materiales con las que cuentan. Recuperando su experiencia, una profe aconsejó

> preguntar; yo pregunté mucho cómo veían esos materiales para poder seleccionarlos. Me acuerdo que el año pasado les mandaba encuestas preguntándoles antes de empezar con qué medios contaban para poder planificar las clases en función de lo que realmente iba a suceder y no de lo que yo idealizaba. (Docente 8, 2021).

Este aspecto se vincula con el reconocimiento de la existencia de una brecha digital que limita el acceso de los estudiantes a estos recursos, y al mismo tiempo, su capacidad de vincularse con ellos:

> como utopía, yo agregaría que todo sea también más igualitario, que no solamente los de los sectores sociales acomodados puedan avanzar y tejer en esto de las redes y de los recursos audiovisuales, mientras que quienes no puedan hacerlo o las escuelas que no puedan acceder se queden en formatos siglo XX, por decirles de alguna manera. (Docente 2, 2021)

No obstante, sobre la base de la importancia de conocer y reconocer a nuestros alumnos, se asienta la pregunta, realmente profunda del por qué enseñarles, intervenir sobre ellos, usando estos recursos. Sólo en una de las entrevistas la respuesta formulada se sobrepuso al “no nos queda otra, debemos aggiornarnos”, y se ofreció un consejo que partió de la asunción de un compromiso con una educación que incluya estos recursos:

> Que usen los recursos que quieran, pero que conozcan lo que están usando. Mi postura es en pos de la alfabetización digital, de la ciudadanía digital y de la soberanía digital, y la verdad es que los estudiantes en general me lo agradecen mucho porque nos falta un montón. Se trata de que empecemos a pensar 'esto yo lo estoy usando para mi vida personal, y lo quiero trasladar al aula', bueno, ¿cómo? ¿de qué manera?, ¿qué tengo que tener en cuenta?, sobre todo para quienes trabajan con los más chiquitos. Con la pandemia, salimos con la urgencia a resolver y en pos de la urgencia nos llevamos por delante muchas cosas, pero estamos a tiempo de revisar qué estamos haciendo y qué vamos a hacer, ahora con un poco menos de urgencia.
>
> Me parece que está buenísimo que quienes van a ser profes se puedan formar en estos elementos y que luego lo puedan llevar, así sea poquito, a sus clases, también en inicial. Uno podría pensar que hay mucho menos para hacer ahí que en secundaria, pero en realidad también hay muchas cosas que podemos hacer. Desde que son muy pequeños podemos empezar a trabajar estas cosas y, sin ser yo de inicial, creo que se le puede aportar un montón desde la formación docente a esto. Acá tenemos una deuda, y donde más nos falta es a los formadores. Lo digo realmente como una crítica constructiva: nos falta un montón respecto a formarnos para poder formar a los futuros profes en estas temáticas y yo creo que no sólo es necesario sino que es urgente hacerlo. Ya no es 'bueno, el siglo XXI va a llegar', 'bueno, las aulas del mañana van a llegar', no, están acá las aulas del mañana y tenemos que trabajar con eso. La pandemia nos puso una pared, nos dio de frente con estas temáticas, nos obligó a revisar nuestras prácticas, especialmente en este tema. Así que ojalá, eso quede, perdure, y nos permita seguir revisando nuestras prácticas, los programas, todo lo que estamos haciendo porque creo que es urgente hacerlo. (Docente 14, 2021)

Aquí, podemos ver que hay una referencia a la realidad del siglo XXI que indefectiblemente se impone, pero en lugar de aquél "no nos queda otra", aparece una postura distinta, un "lo quiero trasladar al aula", ligado al concepto de ciudadanía digital. Roxana Morduchowicz (2020) define a la ciudadanía digital como "un conjunto de competencias que permite a las personas acceder, comprender, analizar, producir y utilizar el entorno digital, de manera crítica, ética y creativa" (p. 4). Con ellas, el ciudadano digital puede comprender el funcionamiento de los entornos digitales, analizar el lugar de las tecnologías en la vida cotidiana así como su papel en la construcción del conocimiento y hacer uso de ellas de manera reflexiva, creativa y participativa.

Formar ciudadanos digitales se vuelve un propósito irrenunciable en la labor docente hoy en día; más aún si de la enseñanza de las Ciencias Sociales se trata. Veamos un ejemplo. En un trabajo que analiza la relación entre deseo y realidad en las clases escolares de Historia, Merchán Iglesias (2005) identifica las expectativas de los docentes al enseñar su materia, las cuales además integran el discurso legitimador de la disciplina escolar frente a la sociedad. Así, ve que los profesores de Historia aspiran a promover en los jóvenes actitudes que contribuyan a edificar una sociedad mejor, a formar sujetos libres, críticos, participativos y reflexivos, y a desarrollar competencias que permitan comprender la realidad social para poder actuar sobre ella. Si bien se centra en el caso español, y su análisis tiene ya algunos años, las expectativas de los docentes de Historia hoy, en Argentina, guardan

muchas similitudes con ellas. Ahora bien, ¿cómo pensar en un sujeto crítico, reflexivo, activo, participativo y comprometido, en una sociedad en donde las tecnologías impregnan, influyen y están presentes en múltiples y diversos aspectos de la vida cotidiana y social, si evadimos el formar para la ciudadanía digital? ¿Cómo aspirar a formar ciudadanos con esas características si no nos planteamos formar a los jóvenes como sujetos que comprenden el mundo que los rodea y se desenvuelven en él?

A su vez, se ha aconsejado, como vimos, el uso de videos cortos, para aprovechar los intervalos de atención prestada por los estudiantes; o se mencionó que las imágenes didactizadas e infantiles no aportan al contenido que se trabaja, así que cabría seleccionar imágenes con otros criterios; pero ningún consejo puso el foco en acompañar esos recursos digitales a partir de enseñar a leerlos, de analizar su producción (quién es su autor, en qué contexto se produjeron, en dónde está disponible, qué intenciones hay detrás, entre muchas otras cuestiones). Hay aquí, entonces, una vacancia significativa, una deuda tanto con formar para la ciudadanía digital, como respecto a las alfabetizaciones digitales; deuda que debería saldarse a partir de una formación docente que aborde y dé protagonismo a estas temáticas.

4. La historia de un "desaprovechamiento": el *nuevo pizarrón*

Dedicaremos el espacio de este último apartado a un planteo sumamente interesante con el que nos encontramos en una de las entrevistas. Nos referimos a una respuesta que abrió una puerta para discutir la noción misma de recurso digital:

> No tiene ningún sentido, por ejemplo, el ppt. Es una ayuda-memoria, no es un recurso digital; si no tengo un pizarrón o no lo pongo en el pizarrón previamente, lo anoto en el ppt. Para mí, ahí no hay algo de recurso digital, más bien es un pizarrón nuevo, es el nuevo pizarrón. (Docente 9, 2021)

"Ahí no hay algo de recurso digital". ¿Qué es ese "algo" de recurso digital? Hasta acá, habíamos asumido que al hablar de recursos digitales, aludíamos a aquellos materiales que se encuentran en un formato digital, que pueden ser consultados, almacenados, reproducidos en dispositivos electrónicos o a través de la red. Ahora bien, en este consejo parece que se tratase de algo diferente; pues una presentación de diapositivas en formato *.ppt* (PowerPoint) cumple con los elementos básicos de nuestra definición, aunque su carácter de recurso digital es puesto en duda por la docente entrevistada. Y, si no es el formato lo que define a un recurso digital, ¿qué es? Parecería que una dimensión importante a tener en cuenta es el uso que de él se hace: El .ppt no tiene ese "algo" de recurso digital porque se lo utiliza del mismo modo que se usa un pizarrón; es una re-creación del pizarrón tradicional.

Incluso, demos un paso más, este uso del .ppt puede resultar ciertamente problemático si nos situamos en una clase de alguna ciencia social. Planteemos una escena áulica imaginaria, ficticia, pero que nos puede ayudar: un docente de nivel medio utiliza el pizarrón en una clase de Ciencias Sociales. Toma la tiza o el fibrón, dependiendo de cuál sea la superficie de la pizarra, escribe la fecha y un título. Luego, construye un cuadro conceptual a medida que explica un tema. Tiene un esquema preparado, pero algunos comentarios de sus estudiantes en medio de la explicación lo llevan a hacer algunas modificaciones. Quizás agregue conceptos o ejemplos en él; o tal vez borre la mitad de lo escrito cuando necesite más espacio en aquél pizarrón finito y el cuadro quede inconcluso, interrumpido por otra escritura. Y mientras tanto, el curso verá al borrador y a la tiza o el fibrón moviéndose, alternándose sobre la pizarra.

Ahora, una segunda escena: el mismo docente, en la misma clase, enciende el proyector y presenta un .ppt que armó hace una semana, cuando planificaba la clase. Comienza una explicación dialogada mientras proyecta diapositivas, las cuales sólo registran las intervenciones del docente. Las preguntas, los aportes, los señalamientos de los estudiantes no aparecen allí. La proyección finaliza, y la presentación sale intacta de la clase, igual que como ingresó a ella.

Una de las características principales de las Ciencias Sociales -en realidad, quizás podríamos pensar que de las ciencias, en general, pero mantengámonos en el tema que nos ocupa- es el carácter inacabado del conocimiento que producen sobre su objeto de estudio. No hay en ellas respuestas definitivas, aunque no siempre las disciplinas escolares del área de Ciencias Sociales logran transmitir esto a los estudiantes. Para ello, no basta sólo con hacer de esto un contenido, sino, bien sabemos ya, la forma también es relevante. En la primera escena, el saber se estaba produciendo en el aula, a partir del diálogo entre las voces de los diversos sujetos reunidos allí, convocados en la clase. Ese saber se iba modificando, podía borrarse, reacomodarse, reescribirse. Pero en nuestra segunda escena, el contenido presentado aparecía como un saber ya fijado con anterioridad; bien podríamos decir, como una lista de conclusiones obtenidas de antemano, para la cual la puesta en común en el aula casi resulta un mero accesorio. Aquí, el .ppt no es un “nuevo pizarrón”.

¿Con ello queremos decir que el .ppt resulta “inútil”, que no sirve para enseñar Ciencias Sociales, o que atenta contra los propósitos de las mismas? ¿O que el pizarrón es algo así como el ganador indiscutible en este duelo que hemos planteado? No, nada más lejos de nuestra intención. Por un lado, porque podría hacerse un uso del pizarrón similar al de la segunda escena áulica. El docente podría limitarse a copiar su esquema previamente diseñado en silencio, para luego explicar el tema. Pero, por otra parte, porque la segunda escena no agota -más bien, ni siquiera comienza a explorar- los usos de las presentaciones de diapositivas en formato .ppt.

En *La historia o la lectura del tiempo*, Roger Chartier (2007) analiza el lugar de la historia en la era digital, y el impacto de las formas de comunicación que emergen en esta última sobre la producción y la divulgación del conocimiento histórico. El autor dedica un momento de la obra a los libros digitales. La textualidad electrónica, nos dice, transforma la manera en que se organizan los discursos a través de las posibilidades que brinda el hipertexto y las distinciones entre distintos niveles de texto. Ahora bien, estas "mutaciones técnicas" no generan de manera instantánea ni espontánea mutaciones correlativas en las prácticas de lectura. Así, "las categorías intelectuales que asociamos con el mundo de los textos perduran ante las nuevas formas de lo escrito" (p. 87), por lo cual no se explotan "sino parcialmente las posibilidades ofrecidas por lo digital" (p.88). Pese a que este trabajo tiene ya sus años, podemos pensar que parte de este planteo tiene vigencia, en tanto la textualidad digital todavía sigue siendo un territorio a explorar, con muchas potencialidades latentes pero aún no indagadas.

En el caso que nos ocupa, las presentaciones .ppt no necesaria e indefectiblemente están condenadas a ser nada más que *el nuevo pizarrón*. Este tipo de formato digital ofrece múltiples posibilidades para construir textualidades y discursos de nuevas maneras: a través de la combinación de diversos lenguajes (imágenes, textos, tipografías, colores, elementos visuales y sonoros), o del movimiento; de la hipertextualidad; del trabajo colaborativo (porque si se trabaja en línea, es posible compartir un documento y producir una presentación de manera colectiva). Pero para aprovecharlas, es necesario conocerlas, o dicho de otro modo, formarse en estos nuevos formatos. De lo contrario, reproduciremos el pizarrón, ahora a través de un proyector, incluso con el riesgo de presentar el contenido como un producto acabado, estático y sin dinamismo, lo que resulta problemático en el caso del objeto y los propósitos de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria de hoy.

Frente a los cambios y las transformaciones que producen las tecnologías en la vida cotidiana, en las subjetividades -estudiantiles, pero también docentes; humanas en general-, en los modos de construcción del conocimiento, en la comunicación, etc., se vuelve una necesidad la reflexión profunda sobre las prácticas de enseñanza que se sostienen en las aulas. Como sostiene Mariana Maggio (2018), se trata de incluir de manera genuina las tecnologías en las clases; de que, como se planteó en el consejo que obtuvimos, la incorporación de un recurso digital tenga algún sentido, algún propósito, y que no constituya un sumar tecnologías *porque sí,* "para ser le profe cool" (Docente 7, 2021). Esta es una idea que, de manera implícita algunas veces, o explícitamente otras, estuvo presente en los consejos. Pero, y retomamos el hilo, si el .ppt se convierte en el nuevo pizarrón en una clase, es porque, lejos de esa incorporación genuina, la tecnología ingresó a un aula en la que se pretende dar clases tal y como se venía dando clases anteriormente (Maggio, 2018).

5. Hacia un encuentro: la formación docente y los recursos digitales

Como mencionamos al inicio, la virtualización forzada que trajo aparejada la pandemia de COVID-19 implicó grandes desafíos para los docentes. Uno de ellos fue la necesidad de incorporar recursos digitales durante las clases. El mismo, surgido del imperativo de reconstruir el encuentro áulico, ahora a través de plataformas y medios digitales, lejos de resolverse o agotarse con la vuelta a los espacios físicos de las escuelas, sigue vigente y constituye una de esas transformaciones que, luego de la pandemia, parece haber llegado para quedarse.

Así, a través de la solicitud de consejos destinados a otros profes en el marco de las entrevistas realizadas a docentes de media y superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, buscamos indagar en las experiencias de los enseñantes con quienes dialogamos en relación con la inclusión de recursos digitales, y la reflexión que los mismos realizan sobre sus prácticas.

Por un lado, observamos una recurrencia en cuanto a instar a sus colegas a explorar el vastísimo mundo de los recursos digitales. De igual modo, apareció la idea de “perderles el miedo”. En sintonía con los resultados de la investigación llevada adelante por Saez (2020), identificamos, sino una ausencia, sí al menos una debilidad de la formación docente en cuanto a las tecnologías digitales y sus usos pedagógicos, así como, más puntualmente, respecto a las especificidades de los distintos tipos de recursos digitales existentes. Esto complejiza aún más la tarea de seleccionar materiales digitales para las clases, ya de por sí compleja debido a la cantidad de recursos disponibles en estos formatos. Respecto a ello, se da un proceso de formación autodidacta y/o autónoma, que se busca poner en diálogo con los saberes didácticos generales y específicos que portan y producen los docentes en sus prácticas cotidianas. De este modo, por ejemplo, han sugerido “hacer una selección pertinente por un lado, clara por el otro, lo suficientemente desafiante y entretenida como para que el que tenga que ir a tu clase sienta que si falta se perdió algo” (Docente 15, 2021), pero no hubo referencias sobre cómo realizar esa selección, qué aspectos tener en cuenta, dónde buscar, entre otras cuestiones; sino que al respecto, las respuestas se enfocaron, como mencionamos ya, en el aspecto autodidacta -y a la vez, individual, lo cual es llamativo frente a un oficio que se lleva adelante con otros- de la formación.

A su vez, se puso el foco en el por qué de la incorporación de la digitalidad en las clases, pero cuando analizamos los consejos, observamos algunas cuestiones problemáticas al respecto. Especialmente, la idea de que *no queda otra que aggiornarse* y que *no lo podemos dejar de lado*, así como las alusiones a que estos recursos podrían ofrecer una respuesta a problemas tales como el obtener la atención de los estudiantes. Al mismo tiempo que se hace menester una formación docente que ofrezca mayores

elementos y herramientas para incorporar de manera genuina las tecnologías digitales en las clases -en términos de Maggio (2018)-, ésta debería dedicar también espacios más amplios al abordaje de contenidos esenciales para el ejercicio de nuestra profesión hoy, tales como la ciudadanía digital o las nuevas alfabetizaciones. Esta exigencia es válida para todas las disciplinas, pero cuando hablamos de las Ciencias Sociales -cualesquiera de ellas- se vuelve aún más ineludible, en tanto están en juegos los propósitos de las disciplinas escolares que integran éste área y que incluso las legitiman frente a la sociedad.

La enseñanza con recursos digitales ofrece muchas posibilidades, pero para poder "explotarlas" cabe, primero, conocer las particularidades de los mismos, así como reflexionar sobre cómo interactúan en el material seleccionado forma y contenido. Y en segundo lugar, a partir de asumir el impacto y las transformaciones que genera la irrupción de las tecnologías digitales en los diversos espacios escolares, revisar las prácticas de enseñanza, como dijimos, "inventar el hacer" (Terigi, 2007) frente a los nuevos desafíos del mundo digital. Pero para descubrir y construir con y sobre las potencialidades de los recursos digitales, reiteramos, es clave una formación docente que aporte conocimientos específicos sobre este tipo de materiales, sus características, los lenguajes multimodales que confluyen y se interrelacionan en ellos, los aspectos a tener en cuenta a la hora de seleccionarlos, el cómo abordarlos, entre otras cuestiones. Es así que docentes y futuros docentes podrán hallar un espacio colectivo en el cual enfrentarse a la tarea desestabilizante y riesgosa de aprender para enseñar a otros.

6. Referencias bibliográficas

Augustowsky, G. (2008). "Imagen y enseñanza, educar la mirada". En Augustowsky, G., Massarini, A. y Tabakman, S., *Enseñar a mirar imágenes.* Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.

Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona, España: Gedisa.

Hébrard, J. (2000). *Lectores autónomos, ciudadanos activos*. Conferencia dada en el Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Martuccelli, D. (2009). "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción". En *Diversia núm. 1.* Valparaíso, Chile: CIDPA.

Meirieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, España: Graó.

Merchán Iglesias, J. (2005). “Los profesores en el aula: entre el deseo y la realidad”. En Merchán Iglesias, J., *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de Historia.* Barcelona, España: Octaedro.

Morduchowicz, R. (2020). *La ciudadanía digital como política pública en educación en América Latina*. Montevideo, Uruguay: UNESCO Regional Office for Sciences in Latin America and the Caribbean,. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376935/PDF/376935spa.pdf.multi .

RAE (2023). *Diccionario de la Real Academia Española.* Recuperado de: https://dle.rae.es/bucear?m=form, último acceso: 07/09/2023.

Saez, V. (2020). “Profesores en la era digital: prácticas en la escuela secundaria argentina”. En *Ciencia y Educación,* 4(3), pp. 65-77. Doi: https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp65-77 .

Saez, V. (2021). “Aprender con los medios digitales: el caso de las Cuestiones Socialmente Vivas”. En Saez, V. e Iglesias, A. (comps.), *Educación de la mirada II. Debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Buenos Aires, Argentina: FSOC-UBA. Recuperado de http://educaciondelamirada.com/wp-content/uploads/2021/04/Educaci%C3%B3n-de-la-mirada-II.pdf .

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

Terigi, F. (2007). “Exploración de una idea. En torno a los saberes de lo escolar”. En Barquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.