



EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA CULTURA DIGITAL¹

Salto, Víctor

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue.

victorsalto26@gmail.com;

Arangue Diego

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue.

coloarangue@gmail.com

Benavidez Valeria

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue.

vale_unco@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo se propone compartir reflexiones sobre los alcances de los dispositivos digitales en relación al aprendizaje de la historia. En particular, considerando dos experiencias de enseñanza de la historia y el alcance logrado en el aprendizaje por estudiantes de nivel medio.

En este sentido, se plantea en primer lugar un marco de referencia teórico metodológico en relación al aprendizaje de la historia que sirvió de fundamento para la evaluación de los aprendizajes evidenciados en relación a los dispositivos digitales utilizados. En segundo lugar, consideraciones en torno a las posibilidades esperadas por los dispositivos utilizados y su organización en dos experiencias de enseñanza en particular. Y, finalmente, en tercer lugar, dar cuenta de los alcances evidenciados en ambas experiencias de enseñanza en relación al aprendizaje logrado por el estudiantado.

Palabras clave: enseñanza; aprendizaje; historia; cultura digital.

Desarrollo

“En definitiva, dice Gadamer, el auténtico pensamiento histórico debe tomar en cuenta su propia historicidad.”

(Citado en Palti E., 2000, p. 39)

Algunas orientaciones para considerar el aprendizaje de la historia en relación al uso de dispositivos digitales.

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar sobre la iniciativa emprendida en dos casos de enseñanza y de aprendizaje de la historia. Dos experiencias de enseñanza en las cuales se incorporó la utilización de dispositivos digitales para que se aprenda historia y cuya descripción es objeto del segundo apartado. En esta oportunidad, nos planteamos abordar y pensar en el aprendizaje de la historia logrado en dichas experiencias a partir del uso de un dispositivo digitalⁱⁱ.

En este sentido, partimos de algunos interrogantes iniciales que actuaron como orientadores de nuestras reflexiones: ¿La incorporación de dispositivos digitales en las clases de historia contribuyó al aprendizaje de un pensamiento y conciencia histórica en el estudiantado de nivel medio? ¿Favoreció el aprender a pensar históricamente? ¿Cuál fue -en esta dirección- el alcance logrado en el aprendizaje de la historia por estudiantes de nivel medio?

En esta línea, nos interesó observar si los/las estudiantes involucrados/as aprendieron a pensar históricamente a partir de la utilización de los dispositivos digitales incorporados. Aspecto que nos propusimos abordar considerando sus propias producciones en las clases de historia y el tipo de relaciones que construyeron en su aprendizaje de la historia.

Los interrogantes y propósitos mencionados fueron esbozados a partir de los aportes de algunas perspectivas didácticas que en los últimos años vienen sosteniendo la necesidad de enseñar historia para la formación del pensamiento y la conciencia histórica en el estudiantado. Líneas que observamos se pueden ver reflejadas -dentro de otras posibles- en las consideraciones de Jörn Rüsen (1992; 2001) sobre la conciencia histórica, en los aportes sobre la formación del pensamiento histórico de Pagès (2009), de Santisteban, A., González N. y Pagés J. (2009), y Pla S. (2005), entre otros. Recuperamos entonces dos ideas rectoras para observar y pensar dichas relaciones y la contribución de los dispositivos digitales en ese horizonte. Ellas son las siguientes

Por un lado, la idea de observar si los dispositivos digitales aportaron a la re-creación de sentido histórico entendiendo que la conciencia histórica se refiere, según Rüsen, a “la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal

de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo” (Rüsen, 2001, p. 57)ⁱⁱⁱ. Y en particular, si los dispositivos utilizados favorecieron la formación de una conciencia crítica y genética en el estudiantado en relación a la conciencia que le preexiste. Como sabemos, la conciencia es preexistente al aprendizaje escolar de la historia. Pero también que -a partir de ese aprendizaje- se puede resignificar (en términos de nuevas relaciones temporales con las experiencias del pasado) y orientar la comprensión del presente y alentar expectativas futuras. Es decir, se pueden adquirir habilidades, que en términos de Rüsen, son narrativas, interpretativas y de orientación – las cuales no siempre se pueden aprender en otros ámbitos – para pensar experiencias pasadas en relación a su vida cotidiana, su realidad, su cultura y su vida humana.

Por otro lado, la idea de observar si la enseñanza de la historia a través de dispositivos digitales contribuyó efectivamente a la formación del pensamiento histórico. Es decir, si favoreció la puesta en acto o ejercicio de aquella conciencia histórica crítica y genética, teniendo en cuenta que: “la principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico” (Pagés, 2009, p. 70).

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de pensamiento histórico? Los sentidos y significados atribuidos son diversos, tanto en el campo historiográfico como en el de la didáctica de la historia y la psicología cognitiva. No es nuestra intención adentrarnos en dicha diversidad. Sino destacar algunos planteos que nos resultan orientadores para la observación de nuestras experiencias áulicas.

En esta línea, para Pagés, el pensamiento histórico:

se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida. (Pagés, 2009, p. 80).

Por lo cual el profesorado cumple un rol fundamental en la predisposición que puede generar en el estudiantado para aceptar los retos que implican este pensar históricamente.

En este marco, enseñar a razonar y a pensar críticamente se plantea como un propósito complejo y como un horizonte para el aprendizaje de la historia. Propósito y horizonte por los cuales cobra relevancia el tipo de mediación (en términos de estrategias y recursos) que establecemos desde nuestras propuestas curriculares y las prácticas de enseñanza en la clase de historia. De manera que, para que los/las estudiantes aprendan a pensar históricamente, una de las dimensiones a considerar consiste en el rol que juegan esas mediaciones que se proponen para tal propósito. En este aspecto, ya han sido señaladas las contribuciones que, desde diferentes recursos, además de los clásicos reconocidos en la enseñanza de la historia^{iv}, se pueden promover para tales fines y que se vinculan a la utilización de los dispositivos digitales. Dispositivos didácticos que han sido presentados como potentes para enseñar a pensar históricamente. Y que se plantean como soportes informáticos que permiten simular y virtualizar contenidos históricos, favorecer procesos de identificación emocional, razonamientos o toma de decisiones por parte del estudiantado cuando aprenden historia. Y que pueden ser de diferente carácter dentro de lo que algunos autores denominan *recursos didácticos de carácter visual* (Carretero y Montanero, 2008, p. 138).

Ello dentro de una línea en la que se destaca el importante papel que tiene la historia en particular en la formación de habilidades de pensamiento y en la promoción de las capacidades de aprender a aprender de los/las estudiantes (Carretero y Montanero, 2008). Habilidades que son múltiples y entre las cuales se pueden destacar la evaluación de evidencias e interpretaciones, analizar el cambio a lo largo del tiempo, razonar causalmente, entre otras. Habilidades que, según se propone, se pueden agrupar en “la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica, por otro” (Carretero y Montanero, 2008, p. 135). Ambos agrupamientos favorecerían de alguna manera la valoración crítica de las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos y procesos históricos cuando los estudiamos.

Es decir, habilidades que -para la formación de un pensamiento histórico- nos demandan renovar las apuestas ante los desafíos de la enseñanza de la historia en la actualidad. En particular, en relación a la utilización de las tecnologías en las clases de historia considerando que:

(...) Un buen aprendizaje de la historia no sólo ha de permitir saber cosas sobre el pasado y el presente, sino también ha de permitir saber cómo el conocimiento del pasado puede ser utilizado para comprender el presente y darle significado. Aprender, por ejemplo, la causalidad histórica, analizar distintas interpretaciones de un mismo hecho, elaborar relatos argumentados sobre problemas, etc. debería ser una práctica habitual de las clases de historia (Pagés, 2009, p. 82).

Y en este sentido, poner en consideración aquello que Elías Palti sugiere respecto a las contribuciones que la enseñanza de la historia puede realizar en la actualidad. Esto es:

la confrontación con aquellas culturas y tradiciones que hoy nos resultan extrañas serviría, no para aprender ninguna lección de ellas que resulte válida para nosotros, pero sí para relativizar nuestros valores presentes, revelando el fondo de contingencia tras aquello que, en el marco de nuestra cultura, se nos aparece como natural. El intento de comprender a aquéllas nos obligaría a poner entre paréntesis supuestos que hoy asumimos acríticamente como válidos, traerlos a la conciencia, y así tornarlos en objetos pasibles de escrutinio crítico. (Palti E., 2000, p. 38).

Dos experiencias en relación al uso de dispositivos digitales

Las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la historia incorporando un dispositivo digital las llevamos a cabo en dos establecimientos de la ciudad de Neuquén capital. Por un lado, en un establecimiento escolar público se trabajó con un primer año de historia, división B: Colegio Provincial de Enseñanza Media N° 41 (con orientación en humanidades)^v. Por otro lado, en un establecimiento escolar privado de gestión pública, se trabajó con un primer año, división B: Colegio Don Bosco^{vi}. En estos contextos, llevamos a cabo propuestas de enseñanza incorporando en particular el uso del PPT (Power Point) como dispositivo digital.

La selección de dicho dispositivo fue intencional y considerado un soporte “de amplio uso y de relativo y fácil acceso en diferentes ámbitos y con diferentes finalidades” (Jara y Salto, 2015, 58). Motivo por el cual nos orientamos a la elaboración y desarrollo de dos secuencias didácticas a partir de su utilización.

En el primer caso, el primer año B del CPEM 41, el contenido a enseñar se organizó en torno a un recorte temático sobre historia antigua. En particular, sobre la enseñanza del caso de Egipto:

CONTENIDO ESCOLAR	EGIPTO: EL ESTADO PRÍSTINO ORGANIZADO COMO ESTADO TEOCRÁTICO. ¿QUIÉNES Y CÓMO GOBIERNAN EN EGIPTO ANTIGUO?
-------------------	--

El propósito de su enseñanza residió en promover la reflexión y reconocimiento de las formas a partir de las cuales un Estado teocrático organiza e impone su poder en la vida cotidiana de sus habitantes. Visibilizando en particular: ¿Cómo vivían en el antiguo Egipto? ¿Cómo era la vida en sus ciudades? y ¿cómo se expresaba la imposición de ese poder en el arte?

Su enseñanza se desarrolló en tres clases. En una primera clase, se recuperaron los conceptos - vistos previamente- sobre Estado Prístino y Estado Teocrático. Y se realizó una caracterización de los principales factores sobre los cuales se organizó ese tipo de Estado a partir de la presentación de una breve red conceptual acompañada de mapas e imágenes fotográficas. Caracterización que en un segundo momento de esta clase fue sucedida por la visualización de un video: “La Eduteca - Momentos de la Historia - La Edad Antigua: Egipto”^{vii}. Para, en un tercer momento, proceder a la realización de manera colectiva de un texto explicativo en clase a partir de lo visto en el video. Dicho texto fue escrito en hoja de Word (visibilizado simultáneamente por todos/as en la pantalla del proyector) y acompañado del armado de redes conceptuales explicativas con los/las estudiantes (mostrando el uso de las herramientas de Word para armar celdas y conectores conceptuales en el desarrollo mismo del texto). La elaboración colectiva del texto explicativo se orientó por la formulación de una respuesta posible a: ¿Cuáles son las principales características que presenta el Estado Teocrático en Egipto antiguo?

En una segunda clase, se avanzó desde un primer momento en la recuperación de las relaciones establecidas entre los conceptos mencionados y las características del Estado antiguo en Egipto. En un momento los docentes abordaron, a través de la presentación de un Power Point, un subtema sobre las características físicas y la delimitación territorial del Egipto Antiguo con el título “¿Cuáles son las características de su territorio?”. A través de esta presentación se fueron realizando sugerencias en torno al formato y a su organización^{viii} para la elaboración de un Power Point sobre otros subtemas por parte de los/las estudiantes. Entre estos subtemas, en un tercer momento, se sugirieron los siguientes en forma de preguntas: ¿Cómo vivían en el antiguo Egipto? ¿Cómo era la vida en sus ciudades? ¿Cómo se expresaba la imposición de ese poder en el arte?

Finalmente, en la tercera clase se realizaron las presentaciones de los subtemas que seleccionaron los/las estudiantes por grupo en base a: una explicación de las imágenes seleccionadas; una justificación de la selección del subtema; una argumentación sobre ¿por qué el subtema seleccionado permite demostrar el modo en que el Estado teocrático organiza e impone su poder

en la vida cotidiana? Luego de la presentación de cada trabajo utilizando el dispositivo Power Point, se realizó una reflexión grupal sobre el tema en cuestión a partir del contenido visualizado en cada una de las presentaciones.

Con respecto al segundo caso, el primer año B del Colegio Don Bosco, el contenido a enseñar se organizó en torno a un recorte temático sobre historia de América latina. En particular, sobre la enseñanza del encuentro y choque cultural de 1492:

CONTENIDO ESCOLAR	LA CONQUISTA DE AMÉRICA: EL CHOQUE CULTURAL.
----------------------	--

El propósito de su enseñanza residió en hacer hincapié en el choque cultural, trabajando sobre el impacto generado por los europeos en su contacto con la realidad americana y los cambios experimentados tras la llegada de los españoles. En particular, sobre la organización de los pueblos indígenas a partir de la reflexión y debate sobre la palabra de los *vencidos*.

Su enseñanza también se desarrolló en tres clases. En una primera clase, fueron retomadas las ideas -trabajadas previamente al desarrollo de esta propuesta- sobre las causas del dominio español y se avanzó en una caracterización histórica de la conquista de España sobre América. Complementariamente a ello, se realizó una breve presentación de una red conceptual acompañada con mapas. Luego de ello, en un segundo momento de esta primera clase, se presentó un cuento en formato video a partir del cual se pudiera identificar en qué impactó ese choque cultural sobre los pueblos originarios. El cuento versó en un relato de Eduardo Galeano titulado “El descubrimiento”^{ix}. El contenido del video fue abordado a partir de interrogantes concretos que permitieran reflexionar sobre el tema. Entre ellos: ¿Cómo describe el “encuentro con el otro”? ¿Qué descubrieron el 12 de octubre los pueblos indígenas? ¿Quiénes piensan esto? ¿Por qué? Interrogantes que fueron utilizados en un tercer momento para la realización de una producción escrita que diera respuestas a: ¿Quién descubrió a quién? ¿Hubo descubrimiento?

En la segunda clase se retomó el concepto de conquista para reflexionar con el estudiantado sobre cómo se dio la conquista en América y si hubo choque cultural a partir de este proceso. Las ideas iniciales construidas a modo de reflexión, fueron complementadas en un segundo momento de la clase con la visualización de un audio cuento presentado en formato Power Point. Dicho audio cuento fue “Los sueños del viejo Antonio”^x, el cual fue abordado a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué sueña el viejo Antonio? ¿Qué relación encuentran con el cuento de la clase anterior? Los/las estudiantes, a partir de los interrogantes planteados, avanzaron en la producción

de respuestas por escrito. Mientras que luego de realizada dicha producción se llevó adelante una presentación de sugerencias para la elaboración y organización de un audio cuento en formato Power Point por grupo a presentar en la tercera clase. La organización de cada Power Point debía considerar los audio cuento vistos previamente y sus propias elaboraciones escritas durante estas dos primeras clases.

Finalmente, en la tercera clase y de manera grupal, los/las estudiantes realizaron sus propias presentaciones de audio cuento. Luego de cada una de las presentaciones, se organizó un espacio de reflexión grupal sobre los audio cuento compartidos a partir de los siguientes disparadores: ¿Qué intentaron mostrar con el audio cuento? ¿Por qué eligieron las imágenes? ¿Qué cuestiones se repitieron en los relatos? ¿Desde qué mirada construyeron el proceso?

Algunos indicadores y reflexiones parciales sobre el aprendizaje de la historia logrado a través del uso de un dispositivo digital.

A partir de este sintético y descriptivo desarrollo de ambas propuestas, trabajadas en dos escuelas neuquinas, nos interrogamos sobre el qué se aprendió. Y en este sentido, avanzamos no solo en una relectura de lo realizado cuando enseñamos historia sino fundamentalmente sobre una lectura de lo que se aprendió y cómo se aprendió en relación a la utilización del Power Point como dispositivo digital.

En particular, miramos el aprendizaje de la historia realizado a través del uso de dicho dispositivo en las producciones y en el uso realizados por los/las propios/as estudiantes^{xi}. Y, como mencionamos inicialmente, con el propósito de observar y reflexionar sobre sus posibles contribuciones para la formación de un pensamiento histórico entre el estudiantado.

Observamos los PPT en la medida en que entendemos que nos permiten dar cuenta de una síntesis construida de manera creativa y a través de la cual podemos observar sus dinámicas de aprendizaje. En el contenido y en la presentación de cada PPT observado, agrupamos y describimos dichos aspectos en el CUADRO 1 (ver anexo). Presentamos las observaciones sobre lo producido por cada grupo (en color azul) y los aspectos (en color blanco) que se ven reflejados en cada caso^{xii}:

Nuestras observaciones destacan aspectos que están presentes en las presentaciones de los PPT de cada grupo. Mirados en su conjunto, estos aspectos nos permitieron identificar que -en sus

experiencias de aprendizaje mediado por el uso del PPT- resultaron relevantes al menos tres tipos de relaciones. Ellas son:

- **Relaciones conceptuales:** en las que se destaca la utilización y vínculos de conceptos para el desarrollo explicativo sobre cada sub tema;
- **Relaciones temporales:** en las que expresan algunas de las dimensiones de la temporalidad histórica necesarias para la comprensión de ambos sub temas (cambios-continuidades-cronología-duración)
- **Relaciones causales:** en las que identifican y se vinculan razones a partir de las cuales se puede construir y organizar una descripción y narrativa de cada sub tema.

De ello pudimos observar además que, en la medida en que estas relaciones estuvieron presentes en sus producciones, pudieron construir y presentar relatos coherentes y con argumentaciones propias en relación a los contenidos propuestos. Relatos organizados como construcciones narrativas propias caracterizadas por al menos tres factores:

- a) Que estos relatos se expresaron en construcciones narrativas de manera creativa pero diferenciables entre las producciones de los/las estudiantes del CPEM 41 respecto a los/las del Colegio Don Bosco.
- b) Que esas construcciones narrativas dieron cuenta de desarrollos de punto de vista personales.
- c) Que esas construcciones narrativas se anclaron en diferentes ejercicios de empatía con las experiencias históricas sobre las cuales realizaron un abordaje posible.

Con respecto al primer punto (inciso a), las construcciones narrativas dieron cuenta de relatos diferenciables. ¿En que se diferenciaron?

En el caso de los/las estudiantes del CPEM 41, en sus narrativas predominó más una construcción gráfica del contenido (que combinaba lo textual-escrito en el dispositivo con la imagen). Es decir, establecieron un modo de construcción donde prevaleció más la presentación del contenido a partir de la visualización que permitía el dispositivo y no tanto un uso en el que el dispositivo actuara como un simple soporte. En este caso, el relato se construyó en el diálogo con el dispositivo a partir de la descripción de su contenido (de lo que visibilizaban en el PPT: principalmente imágenes) desde un punto de vista personal. Dicha construcción fue orientada por el profesorado a partir de preguntas que dieron lugar a su hilvanación en relación al qué y por qué se observaba en las imágenes seleccionadas para desarrollar el sub tema. Es decir, se realizaron

lecturas de lo textual pero también lecturas sobre las imágenes seleccionadas a partir un uso *clásico o tradicional* del PPT. Lo cual no inhabilita a pensar que más allá de ese tipo de uso, los PPT realizados representen una síntesis previa construida de manera creativa por parte del propio estudiantado.

En el caso de los/las estudiantes del Colegio Don Bosco, aquel uso más *clásico o tradicional* no predominó. En estas presentaciones, el tipo de construcción narrativa que se expresó en la utilización del dispositivo ponderó combinaciones entre lo gráfico y lo textual pero orientado por un relato pre elaborado. No se privilegió el dialogo con el dispositivo sino un uso a modo de *soporte o recurso*. En este sentido, la utilización del PPT para la presentación de un audio cuento marcó una diferencia importante con el tipo de uso que se le dio al dispositivo en la experiencia del CPEM 41. En el caso de los/las estudiantes del Colegio Don Bosco el uso que le dieron a este dispositivo expresó una construcción narrativa más autónoma pero reproductiva de lo ya previamente construido y sintetizado en el PPT. Situación que no demandó la orientación profesoral.

Con respecto al segundo punto (inciso b), las construcciones narrativas realizadas y expresadas en cada síntesis (PPT) dieron cuenta de relatos que permitieron el desarrollo de puntos de vistas personales.

En ambas experiencias, todas las presentaciones de hecho implicaban una selección de información y organización previa de esa información desde una construcción personal orientada. Pero en cada presentación, fue posible observar que en el uso diferenciado que realizaron del dispositivo se favoreció de manera relevante una construcción narrativa anclada en puntos de vistas propios y autónomos sobre lo que querían expresar.

Finalmente, con respecto al tercer punto (inciso c), las construcciones narrativas se anclaron en diferentes ejercicios de empatía con las experiencias históricas sobre las cuales realizaron un abordaje posible. Tanto en uno como en otro curso, estos ejercicios de empatía histórica se diferenciaron, sin embargo, en dos aspectos.

Por un lado, un ejercicio de empatía en relación a la identificación con el lugar de alguno de los actores involucrados en las experiencias históricas que abordaron. Es decir, a ubicarse *en lugar de...* Este tipo de ejercicio de empatía histórica se destacó más en el caso de los/las estudiantes del colegio Don Bosco. Lo cual tuvo su correlación en el tipo de construcción narrativa que realizaron a partir del uso del dispositivo. Un ejemplo de ello fue:

“¿Que vieron en nosotros si éramos iguales? ¿Porque nos maltrataron si tan solo con un poco de respeto podíamos solucionarlo? ¿Porque nos impusieron la esclavitud si hasta ellos mismos estaban manipulados en lo ideológico? ¿Por qué nos hicieron sentir inferiores si aquí no había superiores?”. (Grupo 2. Don Bosco).

Es decir, en este caso la construcción narrativa realizada para describir causas, establecer relaciones temporales y utilizar conceptos para explicar cada experiencia histórica ubicaba a los/las estudiantes en el lugar y en la experiencia de los sujetos de la historia que estaban aprendiendo. Expresaba un involucramiento con el contenido desde un relato construido y expresado en primera persona.

Por otro lado, también se dio un ejercicio de empatía no en relación directa a la identificación con el lugar de alguno de los actores involucrados sino en relación a una lectura desde el presente. Construcción sostenida en un involucramiento con el contenido desde un relato expresado en tercera persona. Es decir, en vez de ubicarse “en lugar de...”, sus construcciones narrativas se expresaron más desde el lugar de descriptores de lo sucedido. Aspecto que estuvo presente en ambos cursos. Ejemplo de ello fueron:

“Tenían un amplio conocimiento técnico, los faraones los obligaban a trabajar para ellos”. “Una gran parte de la población se dedicaba a la agricultura, pero se dividían las tareas para alimentarse”. (Grupo 3. CPEM N° 41)

“Ellos no entendían por qué les quitaron su libertad, sus tierras y sus pensamientos cuando ellos ofrecieron su empatía y los brazos abiertos”. (Grupo 1. Don Bosco).

En ambas formas de ejercitar la empatía, entendemos que se generó una orientación sobre un tipo de construcción narrativa. En este sentido, la construcción narrativa realizada en estos casos dio cuenta de “como entiendo el lugar de los sujetos de la historia”. Sin embargo, en uno y otro caso, ambos tipos de ejercicio de empatía logrado en su aprendizaje coincidieron en el hecho de que expresaban una representación propia del contenido sobre el cual trabajaron.

Ahora bien, según nuestros interrogantes iniciales, la incorporación de un dispositivo digital como el PPT en las clases de historia ¿Contribuyó al aprendizaje de un pensamiento y conciencia histórica en el estudiantado de nivel medio? ¿Favoreció el aprender a pensar históricamente? ¿Cuál fue -en esta dirección- el alcance logrado en el aprendizaje de la historia por estudiantes de nivel medio?

Según nuestras consideraciones, no es posible ofrecer respuestas absolutas ni generalizables al conjunto de experiencias que incorporen dispositivos digitales en las clases de historia para contribuir al aprendizaje de un pensamiento histórico. Asimismo, entendemos que una de las finalidades centrales de la enseñanza de la historia sin embargo reside en la formación de este pensamiento y de una conciencia histórica con orientación genética y crítica. Y que, en ese horizonte, existen diferentes maneras de contribuir a dicha formación de un pensamiento histórico para la construcción de una conciencia histórico genética y crítica en el estudiantado de nivel medio.

En este marco, si creemos pertinente poder identificar algunos indicadores que se desprendieron de las experiencias desarrolladas y que nos permitan dialogar con posibilidades concretas de construcción de un pensamiento histórico en el estudiantado en cuestión. Dichos indicadores los presentamos a partir de lo que el campo indagado nos permitió observar. Es decir, de lo observado en el aprendizaje logrado en concreto y no en relación a esquemas teóricos previos. En este sentido, fuimos al campo con la intención de identificar indicadores y no para confirmar en función de esquemas elaborados previamente.

En esta dirección, consideramos que las experiencias de aprendizaje de la historia realizadas utilizando el PPT como dispositivo digital favorecieron la construcción de un pensamiento histórico a partir de otros modos posibles de aprender a aprender historia. Y con ello, otros modos de aprender a pensar históricamente, entendiendo el aprendizaje de este pensamiento como un proceso en construcción permanente.

En esta línea, las experiencias observadas nos permiten indicar que los/las estudiantes, en su aprendizaje de la historia mediado por el uso del PPT, pudieron:

- elaborar relaciones causales, conceptuales y temporales.
- que estas relaciones favorecieron diferentes construcciones narrativas sobre los contenidos históricos abordados.
- que estas construcciones narrativas permitieron ejercitar relatos con argumentaciones propias. Lo cual contribuyó al desarrollo de un pensamiento sobre el contenido histórico a partir de lecturas personales, de manera creativa y empática.

Según estos indicadores, consideramos que en ambas experiencias se generaron entonces situaciones que contribuyeron a la formación de un pensamiento crítico. Y que las mismas pueden ser entendidas, como planteamos anteriormente, como otras maneras y modos posibles de

avanzar en ese horizonte del aprendizaje de la historia. Modos que expresaron una relación distinta con el contenido abordado, que ubicaron al estudiante en un lugar diferente respecto a la reconstrucción de ese conocimiento, y en la manera de favorecer un ejercicio constructivo y de elaboración constante. Aspectos que no agotan la diversidad de indicadores que han de considerarse para la construcción de un pensamiento histórico. Pero que permiten ampliar el abanico de posibilidades a partir de las cuales el estudiantado de nivel secundario puede emprender su marcha en dicho horizonte.

Referencias

- Acosta Barros, L. (2010). *La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest*. En: *Proyecto Clío* 36. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es> (Consulta: 10 de junio de 2016).
- Buckingham, D. (2006). *La educación para los medios en la era de la tecnología digital. Congreso del décimo aniversario de MED: La sapienza di comunicare*". Roma: MED.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. En: *Cultura y Educación*, 20 (2). España: Fundación Infancia y Aprendizaje. pp. 133-142.
- Corbi, R. (2003) *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*, Tesis Doctorado Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Alicante, pp 330-452.
- Jara, M. y Salto, V. (2015), *Los dispositivos multidigitales en las clases de historia*. En: *Novedades Educativas*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y material didáctico S.R.L. Septiembre, año 27, N° 297.
- Morduchowicz, R. (2014). *Los chicos y las pantallas: las respuestas que buscamos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pagés, J. (2009). *El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas de la Enseñanza de la historia*, Apehun. N° 7, Alejandría.
- Palti, E. (2000). *¿Qué significa "enseñar a pensar históricamente?"* Revista *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N°5. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, pp. 27-42. (Fecha de consulta: 10/03/2015) [Recuperado en: <http://revistas.unlp.edu.ar/cientificas/?p=240>]

Pla, S. (2005) *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México DF: Colegio de Madrid-Plaza y Valdés.

Rüsen, J. (1992). *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. Trad. Silvia Finocchio. *Propuesta Educativa*, Argentina: Flacso, N° 7, p.27-37.

Rüsen, J. (2001). *A razão histórica: teoria da história: os fundamentos da consciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB.

Salto, V. (2015). *Modos, límites y posibilidades de la cultura digital reconocidos por el profesorado en historia en sus experiencias de enseñanza*. En: *Jornadas Interescuelas/Departamentos de historia*. Comodoro Rivadavia-Chubut: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Salto, V. y Funes G. (2016) *La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de nivel medio*. En: *História Hoje*, v. 5, N° 9, p. 370-393.

Santiesteban, A., González, N. y Pagés, J. (2009). *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*. En Ávila Ruiz, R., Rivero García, P. y Dominguez, P. (coords.), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales*. España: Instituto Fernando el Católico, pp. 115-29.

Cuadros

1: Elaboración propia.

	1° B - CPEM 41	1° B - Don Bosco
	Sub TEMA: La vida cotidiana en un Estado teocrático	Sub TEMA: Choque cultural a partir de 1492
Grupo	Utilizan y elaboran relaciones conceptuales	
1	Creencias religiosas. Tumbas. Gigantismo. Arte egipcio. Momificación. Templos. Sarcófagos.	Libertad. Esclavitud. Diferencia.
2	Nobles. Faraón. Dioses. Vestimenta. Alimentos.	Choque cultural. Guerra. Esclavitud-Igualdad
3	Espacio. Faraón. Palacios. Dioses. Templos. Cultivos.	Territorio-Pueblo-Conquista-Esclavitud. Orden. Libertad. Rebelión.
	Construyen relaciones temporales	

1	Presente-pasado.	Pasado. Cambio. Cronología. Continuidad.
2	Pasado-Presente. Cambio.	Pasado. Presente. Cambio. Continuidad.
3	Pasado. Continuidad.	Cambio. Continuidad. Cronología. Futuro-Pasado.
Identifican y establecen relaciones causales		
1	“desarrollan el arte egipcio debido a las creencias religiosas y al empleo de la piedra” “en su arte egipcio dibujaban lo que les pasaba día a día” “se momificaba solo a los reyes” “lo momificaban porque pensaban que seguían viviendo”	“Los llegados eran considerados dioses por los indígenas”, “Todo lo que ofrecieron se les fue robado por estar en tierras ricas sin aprovechar”, “les fue quitada su libertad y se convirtió en esclavitud”
2	“Las ciudades nacen y se desarrollan en el valle (...) siguiendo el río Nilo”. “¿Todos se sentaron en el río Nilo? Sí, porque al costado estaba el mar rojo, pero en el medio estaba el desierto de Arabia”. “El faraón es un rey considerado dios”. “El lino lo cultivaban con fines textiles”	“¿Porque comenzaron una guerra y nos hicieron sentir la esclavitud?”. “¿Por qué nos hicieron sentir inferiores si aquí no había superiores?” “Arrasaron nuestros valores dejando atrás nuestra salud y la diferencias que teníamos. Nos hicieron creer en todos ellos”.
3	“Las mayorías eran campesinos y vivían en casas de adobe y ladrillo de arcilla. Eran más débiles”. “Tenían un amplio conocimiento técnico, los faraones los obligaban a trabajar para ellos”. “Una gran parte de la población se dedicaba a la agricultura, pero se dividían las tareas para alimentarse”.	“Ellos consideraban que se estaba cumpliendo la predicción cuando vieron los barcos en el mar”. “Pasado un tiempo éstos dioses decidieron aprovecharse tratándolos como esclavos”. “Después de una conquista muy dura (..) con la llegada de los españoles se convirtieron en pueblos muy maltratados y sufridos”.

Notas

ⁱ La presente ponencia se inscribe en el marco del proyecto de investigación dirigido por la Dra. Alicia Graciela Funes denominado “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia en la cultura digital” (2013-2016). FaCE/Universidad Nacional del Comahue. Proyecto en el cual uno de los objetivos propuestos reside en “establecer las relaciones entre enseñanza de las ciencias sociales e historia y la formación del pensamiento crítico, conciencia histórica, identidades”.

ⁱⁱ En otras ponencias y producciones hemos avanzado en un primer análisis y observación de dichas experiencias desde la enseñanza de la historia sin considerar en particular la dimensión del aprendizaje promovido. Se pueden consultar en este sentido Salto V. (2015) y Salto V y Funes G. (2016).

ⁱⁱⁱ Rüsen destaca cuatro tipos de ejercicio de conciencia histórica: la tradicional (en la que el pasado se ofrece como un todo, como continuidad de los modos de vida y de la cultura del pasado), la ejemplar (en la que las experiencias del pasado se representan como reglas generales del cambio temporal y de la conducta humana), la crítica (en la que se permite la formulación de preguntas y puntos de vistas que permiten posicionarse y negar otros) y la genética (en el que se promueve una perspectiva más amplia del cambio temporal que apunta a captar la complejidad de la vida social). Las dos primeras promueven una actitud pasiva del estudiantado en relación a la construcción del conocimiento histórico; mientras que las otras dos se orientan a permitir una participación activa de los mismos en el proceso de aprendizaje de la historia. Ver Rüsen (1992).

^{iv} Entre los recursos didácticos considerados clásicos en la enseñanza de la historia podemos incluir la explicación *verbal* profesoral, los textos académicos y las fuentes históricas, noticias de prensa, archivos sonoros o los testimonios orales de personas que han vivido directamente determinados hechos y acontecimientos históricos, entre otros.

^v Dicho establecimiento –si bien no se haya inscripto en programas educativos nacionales o provinciales que promuevan el uso de dispositivos digitales- cuenta con una infraestructura tecnológica mínima (equipos de audio y video, proyectores, y sala de video). Además, sus estudiantes desde su ingreso al primer año cuentan con una computadora portátil que es ofrecida por la escuela. Aunque en la práctica su utilización solo se asume para espacios curriculares como la asignatura informática, donde durante el desarrollo del ciclo lectivo se le enseña su utilización instrumental y técnica.

^{vi} El cual también cuenta con recursos tecnológicos mínimos (proyectores, equipos de audio y sala de informática). En este establecimiento, sus estudiantes no cuentan con computadoras ofrecidas por la escuela, aunque tienen un uso generalizado y cotidiano de diferentes dispositivos digitales por cuenta propia. Aspecto que diferencia a éste grupo de estudiantes respecto del anterior por razones de tipo socioeconómica, donde la disponibilidad y posibilidades de uso de tecnología a nivel personal es más limitadas.

^{vii} Dicho video puede consultarse en https://www.youtube.com/watch?v=qtO3_7cWSKk (duración: 6 minutos y 24 segundos).

^{viii} Las sugerencias se vincularon a ¿cómo presentar una imagen? ¿cómo incrustar un efecto? ¿qué mirar de una imagen fotográfica en relación a un subtema sugerido?

^{ix} Dicho cuento en formato video puede consultarse en https://www.youtube.com/watch?v=sdPIDnaL2_4 (duración: 1 minuto y 20 segundos).

^x Este audiocuento puede consultarse en <https://www.youtube.com/watch?v=-v32sKgQIJ0> (duración: 2 minutos y 32 segundos).

^{xi} Aspecto que no había sido considerado en análisis anteriores que habíamos realizado sobre estos dos casos. Y que en esta oportunidad recuperamos observando en particular las producciones en formato power realizadas por los/las estudiantes de cada curso.

^{xii} La observación de las presentaciones de los PPT realizados la hicimos revisando las filmaciones del momento en que las llevaron a cabo. De la totalidad de PPT tomamos como referencia tres PPT por curso. Cada PPT es una síntesis creativa realizada de manera grupal por los/las estudiantes.