

Prácticas de lectura y escritura de medios digitales en la historia escolar

Reading and writing practices of digital media in the teaching of History at school

MARISA MASSONE

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
marisamassone@hotmail.com

RESUMEN

Entre la *conversión digital* (Doueihi, 2010) que impregna y redefine, casi de modo irreversible, la totalidad de nuestra vida cotidiana y la *convergencia digital* (Jenkins, 2008) de diversos lenguajes, se están transformando las prácticas de lectura y escritura en la historia escolar. ¿Cómo conviven e interactúan el uso de diversos materiales?, ¿qué diversas formas y sentidos de las prácticas de lectura y escritura generan los/las profesores/as?, ¿en qué medida las y los profesores modifican las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la Historia? Este artículo se propone responder a estas preguntas analizando datos de una investigación doctoral inscripta en los aportes teóricos provenientes de la historia cultural asociada a la cultura escolar. Basada en una metodología cualitativa alineada al paradigma interpretativo, esta pesquisa involucró una estrategia de investigación asociada al estudio de casos y a variadas técnicas de recolección de datos que evidencian el modo en que los y las profesores/as amplían los objetos de lectura y los soportes de escritura de sus clases y protagonizan un variado inventario de prácticas híbridas.

Palabras clave: historia escolar; cultura digital; prácticas; lectura; escritura

ABSTRACT

Between the digital conversion (Doueihi, 2010) that, almost irreversibly, impregnates and redefines the whole of our daily lives and the digital convergence (Jenkins, 2008) of various languages, the practices of reading and writing in history are being transformed. How does the use of different materials coexist and interact? What different forms and meanings of reading and writing practices do teachers generate? To what extent do teachers modify reading and writing practices in the teaching of History? This article aims to answer these questions by analyzing data from a doctoral



research grounded in the theoretical contributions from the cultural history associated with school culture. Based on a qualitative methodology aligned with the interpretive paradigm, this study involved a research strategy associated with case studies and various data collection techniques that show how teachers expand reading and writing material of their classes and lead a great variety of hybrid practices.

Keywords: school history; digital culture; practices; reading; writing



Introducción

La cultura digital, esta dimensión trascendental de la cultura contemporánea, está transformando las prácticas de lectura y escritura de la historia escolar. Los y las profesores/as amplían los objetos de lectura y los soportes de escritura de sus clases y protagonizan prácticas híbridas, entre la cultura impresa y la cultura digital.

Conversión y convergencia digital son dos potentes conceptos que permiten comprender el alcance de las transformaciones que me propongo estudiar. El primero, acuñado por Doueihi (2010), define a esta mutación como un proceso civilizador y casi universal que constituye un espacio en el cual se desarrollan nuevas prácticas y formas del saber. Se trata de una conversión en el sentido técnico pero también religioso, como un poderoso agente de cambio cultural. El segundo, por Jenkins (2008) describe la reorganización de los modos de acceso a los bienes culturales y a las formas de comunicación, la integración de todos los medios de comunicación audiovisuales, impresos e Internet que producen las tic. Estos cambios, enlazados con un movimiento desde arriba, el de las autoridades educativas de relanzamiento de Educ.ar en 2003, creación de Canal Encuentro en 2004 y establecimiento del Programa Conectar Igualdad en 2010, entre otras políticas públicas de disminución de la brecha digital, se conjugó con uno desde abajo, conformado por pequeñas acciones de profesores/as de Historia –junto a sus estudiantes– en diferentes situaciones cotidianas tanto dentro como fuera de la escuela. De esta forma, una

anuario.



ampliación de los objetos y las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura interpelan la Historia como disciplina escolar.

Con la revolución digital, como la denomina Roger Chartier (2011), se reconfigura el papel del lector, inaugurando una nueva experiencia de lectura en la cual se modifica todo a la vez: los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y diseminación, y las maneras de leer. Cambia el desarrollo del texto, confundiendo el papel del lector con el del escritor, y promueve una lectura discontinua, segmentada, atada al fragmento más que a la totalidad (Chartier, 2007). Si bien ya existían formas de lectura anteriores “a los saltos y a los brincos” como las apoyadas en índices, en el actual contexto la discontinuidad y la fragmentación de la lectura no tienen el mismo sentido ya que no están acompañadas de la percepción de la totalidad textual contenida en el objeto escrito como en épocas preexistentes. También la escritura está cambiando. Se han multiplicado las formas de involucramiento de los usuarios, tanto mediante la producción de textos como de creaciones visuales y audiovisuales. “Nunca como hoy se ha empleado tanta escritura por parte de un tan alto número de personas” (Petrucci, 1999: 172). Es que mediante la videoescritura, Internet ofrece la posibilidad de que cualquiera pueda escribir. A partir del desarrollo de la Web 2.0, además de la redacción de un correo electrónico, un comentario en un foro, la publicación en una wiki o en una red social, la red ofrece la posibilidad de generar una producción colectiva de contenido. De esta manera, el nuevo mundo marcado por la textualidad electrónica está generando nuevas modalidades de difusión, composición, apropiación y recorridos de la escritura.

Estudiar las prácticas de lectura desde la perspectiva de la historia cultural asociada con la historia escolar requiere por un lado, analizar el entrecruzamiento de los modos de configuración de los objetos escritos -en tanto materiales y mercancías-, los textos y las maneras de leer o escena de lectura, “un triángulo de partida que define la relación entre el texto, el libro y la lectura. De las variaciones de esta relación dependen las mutaciones de significaciones que es posible organizar” (Chartier, 1992: 111-112). Por otro lado, el concepto de apropiación propuesto por Roger Chartier en *La historia o la lectura del tiempo* permite percibir que la construcción de los lectores no está fijada en las páginas de un libro:

Siempre, las formas materiales de lo escrito o las competencias culturales de los lectores acotan los límites de la comprensión. Pero siempre, asimismo, la apropiación es creación, producción de una diferencia, proposición de un sentido posiblemente inesperado (...) comprender cómo las apropiaciones particulares e inventivas de los lectores, oyentes o espectadores dependen, a la vez, de los efectos de sentidos apuntados por los textos, de los usos y las significaciones impuestos por las formas de su publicación, y de las



competencias y las expectativas que rigen la relación que cada comunidad de interpretación entabla con la cultura escrita (Chartier, 2007: 46-7).

A su vez, apropiarse de los conceptos transmitidos por la historia de la lectura desde el punto de vista de la historia cultural implica entender que “durante mucho tiempo, la historia del libro y de la lectura, y la de los usos de la escritura han permanecido separadas” (Chartier, 2006: 117). Este artículo busca justamente saldar este pendiente para reconstruir la totalidad de la “cultura gráfica” (Petrucci, 1999).

Según Armando Petrucci (1999), la lectura y la escritura han constituido distintos modelos de aculturación que explican que a la capacidad de leer no le corresponde necesariamente la de escribir, ni en el pasado ni en la actualidad. Además, todo estudio sobre las relaciones entre la cultura escrita y la sociedad debe basarse, por un lado, en el análisis de la capacidad de escribir – uso activo de la cultura escrita - unido a la capacidad de leer -uso pasivo-. Igualmente debe fundarse en la función que la escritura cumple en sí misma en cada sociedad y que cada producto gráfico asume en el ámbito cultural que lo produce y emplea. De estos dos últimos elementos, puede derivarse la jerarquía social que conquistan quienes son capaces de escribir. De esta manera, el estudio de la difusión de la escritura en sentido general y global implica en primer lugar, examinar el mecanismo de enseñanza de la lectura y la escritura enlazando un análisis sincrónico con uno diacrónico. En segundo lugar, indagar los modos de realización y las características del uso pasivo de la cultura escrita. En tercer lugar, estudiar la diversa distribución del grado de alfabetización activa y pasiva en los diferentes sectores sociales. Por último, analizar las decisiones ideológicas y económicas que sostienen el proceso de producción de los objetos gráficos y los mecanismos e instrumentos técnicos que lo llevan a cabo.

El estudio de los modos en que se reciben, apropian y producen los objetos escritos por parte de lectores y escritores en diversos tiempos, lugares y comunidades implica considerar en nuestro caso a la *cultura escolar*, un concepto que propone considerar a la escuela como un espacio productor de un saber específico. “Mirar la escuela por los lentes de la cultura escolar”, sostiene Diana Vidal (2007), permite comprender el funcionamiento del cotidiano escolar, las prácticas, en lugar de juzgar a la institución y sus sujetos. En el caso de las prácticas de lectura y escritura en las clases de historia, ampliar su comprensión considerándolas prácticas escolares en tanto que prácticas culturales. Esta perspectiva que reconoce la mutua imbricación entre cultura escrita y cultura escolar recibe sugerentes aportes teóricos de Anne-Marie Chartier (2004) y Elsie Rockwell (2001). Para la primera, las



prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura constituyen artes de hacer más guiadas por obligaciones prácticas que por lógicas teóricas y la cultura profesional de los y las profesores/as –a diferencia de la de los y las maestros/as– alienta con mayor frecuencia lecturas en solitario como parte de las tareas escolares. Para la segunda, la lectura en el aula se transforma en un acto social en el cual, lejos de la concepción “moderna” de lectura individual y silenciosa, se lee siempre en medio de un continuo intercambio oral en el cual intervienen otros sujetos que contribuyen a determinar los actos de interpretación. El alumno no está sólo frente al texto, es decir, hay una producción oral protagonizada por el docente que acompaña al acto de leer. Éste es quien selecciona, lee, expande, orienta, replantea, desecha, interpreta los contenidos de los textos a través de diversas intervenciones o consignas –orales o escritas-. También socializa –o no- las interpretaciones de los estudiantes, otros sujetos de ese intercambio oral alrededor de la lectura. En suma,

diversos elementos del contexto condicionan y orientan las maneras de leer. El espacio, la luz, el mobiliario y los útiles (...) también es pertinente considerar las personas que se encuentran presentes: las que están autorizadas para leer, las que se disponen a escuchar o responder a la lectura, o bien a descifrar o comentar el texto. La situación escolar define ciertos parámetros: un adulto que suele dirigir la actividad y un buen número de estudiantes en proceso de “aprender a leer”. Ello delimita— aunque no determina del todo—los actos de lectura apropiados o posibles en este contexto (Rockwell, 2001).

Entre las historias de la infancia, de la cultura escrita y de la educación, Viñao Frago (2002) no sólo destaca que durante muchísimos siglos la enseñanza de la lectura y la escritura fueron prácticas claramente diferenciadas sino también que se enseñaba más a leer que a escribir porque, en los inicios éste era “un aprendizaje sujeto a unos honorarios más elevados y con un instrumental también más costoso” (Viñao Frago, 2002b: 349). Además, el cuaderno escolar o diario de clase en el cual los estudiantes de nivel medio o superior escribían notas o apuntes tomados de las explicaciones docentes y desarrollaban los exámenes constituían los actos de escritura más usuales tanto en la enseñanza secundaria como en la superior (Viñao, 2002).

Desde esta perspectiva teórica analizo las particularidades de la historia escolar considerándola una disciplina escolar integrante de la cultura escolar. Esto me permite comprender las relaciones que esta establece con el exterior, con la cultura general y con la sociedad. Entonces, responder a las preguntas ¿cómo conviven e interactúan el uso de diversos materiales en la enseñanza de la historia?, ¿qué diversas formas y sentidos de las prácticas de lectura y escritura generan los/las profesores/as? y ¿en qué medida las y los profesores/as modifican las prácticas de la enseñanza de la lectura y escritura

anuario.



en la historia escolar en el nivel medio hoy? invita a “documentar lo no documentado” y requiere de un enfoque metodológico que haga visibles y audibles dichas prácticas. Es por eso que adopté una metodología cualitativa alineada al paradigma interpretativo, entendiendo que dichas prácticas deben ser comprendidas en el territorio en que se producen, a través de las acciones de los sujetos que las generan –docentes y estudiantes– y apelando a su sentido interpretativo, respondiendo no sólo a la pregunta qué se lee y se escribe sino a cómo y por qué se hace¹.

En los apartados que continúan, voy a compartir algunos de los hallazgos organizados a partir de los materiales de lectura y los soportes de escrituras digitales encontrados: en primer lugar, las prácticas de lectura de textos fotocopiados y en PDF, en segundo, las de documentales, en tercero, las de páginas web y Wikipedia y por último, la escrituras digitales.

Prácticas de lectura de fotocopias y textos en PDF

Las prácticas de lectura de textos en PDF reproducen el generado con los textos fotocopiados. Hechos a mano y a la medida de sus estudiantes, las fotocopias reúnen “un poco de esto y un poco de aquello”, facsímiles de libros de texto, de divulgación y académicos, para convertirlos en material de estudio, apoyo e investigación. Estos “libros de texto” que los profesores producen para gestionar la clase y las actividades de los estudiantes constituyen el material más extendido para enseñar historia en diversos países y en particular, en Argentina.

En los últimos años, con el avance de las herramientas informáticas, las fotocopias se combinan con los archivos PDF. Nacidos en 1993 como solución digital para intercambiar documentos en formato papel, estos archivos, no sufren modificaciones de su aspecto original ni se desorganizan o desconfiguran al ser enviados. De esta manera, inauguran la revolución que marca el paso del papel al formato digital. Profesores/as y estudiantes intercambian libros de texto o sus fotocopias en formato PDF, por correo

¹De este modo elegí una estrategia de investigación asociada al estudio de casos y a variadas técnicas de recolección de datos. Por un lado, generé un primer acercamiento a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura a través de la realización de una encuesta semicerrada de carácter exploratorio y sin características probabilísticas realizada, en la mayoría de los casos, de manera personal y conversacional a 100 profesores, 60 de escuelas públicas y 40 de privadas entre 2015 y 2017 de Ciudad de Buenos Aires. Por otro, seleccioné seis estudios de caso de profesores de historia -siempre de 3er año- de escuelas medias de la misma jurisdicción, tres de escuelas de gestión pública y tres, de privada, a quienes observé en 56 escenas de aula, realicé entrevistas en profundidad y analicé las carpetas de sus estudiantes entre 2017 y 2018.



electrónico, archivos de Drive, grupos de WhatsApp o plataformas diversas como Facebook, Moodle o Classroom. Entre computadoras y celulares, leer apuntes en pantalla se convierte en una práctica en crecimiento. Una evidencia al respecto es el sitio de Facebook “Historia argentina en PDF/EPUB”, una comunidad de lectores/as dedicada a “compartir todo tipo de documentos en PDF sobre historia argentina, ya que existe abundante información en la Web, pero lamentablemente muy dispersa”, tal como se presenta a sí misma. Entre recomendaciones y comentarios alrededor de los libros en formato PDF, sus 17.269 miembros en noviembre de 2019 intercambian también libros de textos.

De igual modo que lo plantea Verón (1999) para el caso de las fotocopias, los textos en PDF constituyen un soporte de lectura legitimado en las prácticas escolares que no está asociado a actividad delictiva o ilegal alguna. Ante la falta de libros, el uso de fotocopias o textos en PDF resulta tanto una alternativa como un medio para democratizar el acceso a materiales escolares diversos, una situación que viene generándose desde hace muchos años. Algunos profesores siguen apoyando la enseñanza casi exclusivamente en la utilización de fotocopias de libros de texto (en formato de fragmentos de capítulos, páginas o trozos de páginas), otros combinan esta pieza crucial de la cultura impresa con textos de académicos y divulgación y algunos otros basan su enseñanza en la lectura de fotocopias de textos de divulgación² organizados en cuadernillos impresos, distribuidos por la escuela y elaborados por los mismos profesores. La selección de fotocopias o textos en PDF generada por los diversos profesores estudiados evidencia la necesidad de decir algo propio, un tratamiento particular sobre los temas a enseñar. Además de apuntes sueltos o cuadernillos, en algunos casos las lecturas se ofrecen a través de una plataforma virtual. Diseñada institucionalmente sólo en dos de los seis casos estudiados, evidencia el modo en que el aula se expande, se transforma y también funciona como archivo de los materiales. Una profesora organiza los materiales según el desarrollo de las clases, inicialmente asesorada en el marco de un proyecto UBATIC³ y así, con una importante intensificación del trabajo docente, crea un orden propio:

En el caso de tercero, no siento que tengan tanto esa necesidad. Además es otro uso de los materiales que yo hago, uso mucho la plataforma y de alguna manera lo que orienta la clase es la plataforma. Le voy tratando de hacer un orden que puede llegar a tener que ver con el orden que va teniendo las clases. Entonces como son un poco caóticos –o al menos los que tuve el año pasado– no es que tenían que leer pero el día anterior a la clase

² Algunos capítulos de la colección *Nueva Historia Argentina* coordinada por Juan Suriano y editada por Sudamericana a partir de 1999 son algunos de estos textos.

³ Proyectos educativos que integran las tecnologías con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Universidad.



les decía: “Tal fuente tiene que estar descargada para mañana” porque tengo un grupo de Whatsapp, entonces de algún modo ya sabían que se iba a trabajar ese texto o esa fuente, o día de lectura, día de lectura armé un montón para tercero. (...) Cuando está el celular en clase autorizado por mí, hay una propuesta concreta de leer desde el celular que es la mejor manera que conseguí para que todos tuvieran el material. Esto es de la mano de la plataforma que es un espacio al que acceden todos y que ordena además los materiales. Además me daba cuenta que el celular es una herramienta que usan para leer también literatura en los recreos, entonces había que incorporarla. Eventualmente también lo utilizamos para hacer búsquedas (Entrevista realizada el 5 de marzo de 2018).

Algo similar resulta para otro profesor, quien explica que usa el Classrom para secuenciar las actividades y la información. Las plataformas funcionan como un ordenamiento de la fragilidad de la materialidad de los textos en PDF. En su disponibilidad para la clase y en su lectura y relectura con el fin de realizar un trabajo práctico o estudiar para una evaluación, la plataforma orienta y organiza esos componentes sustantivos y presentes en la construcción de propuestas de enseñanza que son los materiales.

En soporte digital, además de un campus virtual, las fotocopias se leen en pantalla a partir de la inclusión de fotos de fotocopias que circulan en los grupos cerrados de una red social, en grupos de WhatsApp del grupo de clase o el celular de cada uno de los alumnos. Con mayor énfasis en las escuelas públicas pero también en las privadas se advierte que la provisión de materiales suele ser un problema, particularmente cuando su gestión no está pautada institucionalmente. En variadas ocasiones, las familias no están en condiciones de proveer esos materiales. Es así que los y las profesores/as, en soledad, apelan a todo tipo de soluciones. Ante la imposibilidad de que los estudiantes lleven a clase un libro o fotocopias, la foto de los textos se presenta como una solución para resolver la parte operativa de la clase y proveer directamente de materiales. En este mismo sentido se expresa un profesor:

Ellos en el grupo de WhatsApp se pasan las páginas del libro. Se las pasan, este año mucho más que el año pasado. El año pasado, era como algo donde había reticencia, pero este año es casi normal: “Profe, ¿a qué página le sacan?”. Tienen el material en el teléfono celular y lo sacan de ahí, lo hacen circular por el grupo de WhatsApp (...) Me está funcionando mucho eso este año. Creo que hay algo económico, también, en eso (Entrevista realizada el 24 de abril de 2018).

Es que los materiales garantizan una dinámica de la clase, por ejemplo, la lectura en voz alta de diversos estudiantes, una práctica lectora extendida en las clases observadas. El modo mayoritario en que circulan las fotocopias,



entregadas o fotografiadas clase a clase, supone que en formato impreso, y aún más en el digital, la organización del archivo y por tanto, del orden de la lectura quede en manos de los estudiantes, más allá del aula. Desde mi punto de vista y parafraseando a Umberto Eco (2004), estos modos se asemejan al consumo de páginas impresas para uso inmediato que suelen perderse o tirarse luego de ser subrayadas y no dejan rastro en la memoria. En el caso de las fotografías de textos, el material de lectura resulta aún más efímero y en consecuencia, genera numerosas dificultades cuando los estudiantes se enfrentan a la necesidad de sistematizar los aprendizajes (Finocchio, 2005).

Asimismo, las observaciones de clases y los análisis de carpetas de alumnos evidenciaron que principalmente las fotocopias o los PDF de libros de texto se convierten en objetos de lectura en sí mismos. Se sacan, se leen, se guardan fotocopias sin aludir a su origen. Se trata de una práctica de lectura que puede explicarse en relación con lo que Elsie Rockwell (1992) llama “usos magisteriales de la lengua escrita” en los cuales los libros suelen recomendarse básicamente en relación con su contenido y los datos del autor y la ficha bibliográfica resultan poco relevantes. Esta estrategia tiene su origen en las condiciones materiales estructurales del trabajo de enseñar y no constituye una característica esencialista de la cultura de los y las profesores/as, a diferencia del trabajo académico en el cual “la lectura y la escritura son parte del contenido de la jornada laboral” (Rockwell, 1992: 46).

Las observaciones de clases me permitieron detectar que se lee poco en las clases de Historia. Los y las profesores/as solicitan la lectura de fotocopias de libros de textos o de divulgación principalmente como una tarea para el hogar, una tradición ya presente en los recuerdos de estudiantes analizados por Tosi (2012). En algunas oportunidades, los y las profesores/as leen con sus estudiantes con el fin de esclarecer, aclarar, dilucidar, descifrar o interpretar. Sin embargo, en los casos en que esto sucede, son más bien los y las profesores/as los protagonistas de la lectura. Orientan sobre el significado de palabras y conceptos, traduciéndolos u ofreciendo explicaciones que acerquen el léxico del que disponen los estudiantes al vocabulario empleado en los textos. En contadas ocasiones generan espacios de socialización de interpretaciones, una apuesta compleja dada la limitación de los tiempos escolares. En clase, y fuera de ella, los y las profesores observados/as ponen en juego y combinan diversos sentidos historiográficos, pedagógicos y didácticos en la lectura de fotocopias:

Práctica 1: Leer fotocopias y PDF para conocer lo básico de un tema. Ofrecen a sus estudiantes, casi exclusivamente, la lectura de algunos capítulos completos de textos escolares. Se advierte que esta práctica se asocia con conocer lo básico de la disciplina: la sucesión de hechos o cronología, las



periodizaciones y los grandes procesos, un universo acotado de sujetos históricos, unos conceptos específicos elementales de la disciplina, el desarrollo del contexto y las causas y consecuencias de hechos y procesos.

Práctica 2: Leer fotocopias o PDFs para profundizar contenidos. Convencidos de los límites de la condensación de la información de los textos escolares, los y las profesores/as deciden complementarlos o reemplazarlos con textos académicos o de divulgación impresos o en PDF. Estas lecturas se despliega con tres sentidos básicos: a) profundizar lo básico de la disciplina, b) brindar otras perspectivas historiográficas de los temas que incluyan a otros actores sociales de hechos y procesos, y c) formar a los alumnos como estudiantes del nivel superior.

Práctica 3: Leer fotocopias o PDFs para contrastar perspectivas históricas e historiográficas. Más allá de que los diseños curriculares desde la década de 1990 prescribían el trabajo con múltiples perspectivas de los actores y/o científicos sociales sobre hechos y procesos históricos este sentido de la lectura –también en los textos escolares– está poco desarrollado. En un caso un profesor propone la lectura con el fin de producir tres crónicas de diversas Revoluciones Burguesas desde la perspectiva de un personaje, ofreciendo libertad a los estudiantes para la selección de materiales ampliatorios –dando por hecha la búsqueda en la web pero sin orientar la misma–, pero anteponiendo la importancia de los materiales ofrecidos por él mismo. En otro caso, una profesora ofrece a los estudiantes un ensamblado de explicaciones textuales, profundizaciones de temas a través de documentales y docuficciones, mapas, textos periodísticos e historiográficos, imágenes y una visita virtual a un museo, con el propósito de reconstruir diversas “Interpretaciones de la Revolución de Mayo” en la escuela, en los medios de comunicación, la academia y los museos.

Práctica 4: Leer fotocopias y PDF para debatir. Se trata de una práctica poco frecuente detectada en las observaciones de clases y en las carpetas de algunos estudiantes. Extraídas de libros de textos, compilaciones de fuentes o Internet, esta práctica está particularmente anclada en la lectura de fuentes documentales, piezas esenciales de la metodología de la enseñanza de la historia en diversos tiempos⁴, a partir de los cuáles los y las profesores/as convocan a las voces del pasado para generar una conversación en torno de debates que siguen vigentes como por el caso del “proteccionismo” vs “librecambio”.

⁴ Este planteo se incluye, entre otros, en manuales para profesores como el de Antonio Bustinza, María López Negrete de Miretzky y Gabriel Antonio Rivas (1983).



Práctica 5: Leer fotocopias y PDF para escribir. De modo más frecuente, se trata básicamente de leer para escribir respuestas a cuestionarios. En menor medida, de leer para escribir textos más complejos que cierran una secuencia de actividades sobre un tema y/o implican la lectura incluso de diversos lenguajes.

En síntesis, como practicantes del cotidiano y como un modo de resolver el acceso a la lectura, los profesores y las profesoras crean una materialidad “no oficial” anclada en el extendido uso de fotocopias y su contracara digital, los textos en PDF. Los y las profesores/as dan de leer fotocopias o textos en PDF sin un enunciador identificable, en mayor medida en la duplicación de textos escolares que en la de textos académicos o de divulgación, dificultando el trabajo con la naturaleza propia del discurso histórico. En diferentes climas institucionales y contextos educativos, a veces combinan estos formatos impresos con otros digitales, fotos de textos o textos en PDF a partir de los cuales conforman un archivo de materiales que organiza la tarea y solucionan el acceso en la urgencia de los tiempos escolares. Pero ni los libros ni las fotocopias, ni los textos en PDF están solos en la construcción del conocimiento histórico escolar. También ganan importancia los materiales audiovisuales, particularmente los documentales, materiales clásicos que renacen con más fuerza en el contexto de la cultura contemporánea, tal como desarrollaré en el próximo apartado.

Prácticas de lectura de documentales

En su libro *Ciencias Sociales y su didáctica* de 1982, Graciela Meroni, Amalia Andina y María del Carmen Mastropiero incluyeron a las películas en doceavo lugar en un listado de recomendaciones de materiales didácticos. En un tiempo en el cual no existían películas en video ni estaban disponibles en la web, las dificultades de acceso y su costo eran su argumento principal. En contraste, una confluencia de situaciones explica el protagonismo cada vez mayor de las películas, particularmente documentales, en la enseñanza de la Historia.

En la denominada por Robert Rosenstone (1997) era posliteraria, no sólo vivimos en un mundo inundado por imágenes sino que los medios audiovisuales son la gran fuente de conocimiento histórico para la mayoría de la población. Films, docudramas⁵, miniserias y documentales transmiten ideas

⁵ Para Burke (2005: 202) “El término híbrido «docudrama» es un vívido recordatorio de la tensión existente entre la idea de drama y la de documento, entre el anticlímax y el carácter



del pasado en las pantallas del cine, la televisión y las computadoras conectadas a Internet. Además, esa utilización del cine documental como fuente de conocimiento -como “prueba del mundo” en palabras de Nichols (1997)-, es herencia del carácter “creíble” o “verdadero” propio de la fotografía y reflejo de la vieja discusión sobre objetividad-subjetividad. Igualmente, los avances tecnológicos que facilitan tanto la producción como la circulación del cine provocaron una explosión cuantitativa del documentalismo en el mundo. En la Argentina, ese movimiento se inicia promediando la década de 1990, como modo de expresión de las luchas por la memoria y la justicia en tiempos de impunidad (Aprea, 2015). A partir de entonces, y particularmente como consecuencia de la sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006 y la creación de la señal educativa Encuentro, la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (Isca), promulgada en 2009, y el desarrollo de contenidos para la Televisión Digital Abierta (tda) la producción audiovisual vinculada con contenidos históricos protagonizó un importante impulso (Sirio Fernández y Torello, 2016). La disponibilidad digital y las facilidades de reproducción y difusión explican su importante circulación en las clases de los y las profesores/as encuestados/as y observados/as.

El canal de televisión pública, educativa y cultural Encuentro seguido del sitio El Historiador y Wikipedia son los sitios más visitados para la preparación de las clases de historia de las y los profesores encuestados/as. De Canal Encuentro, consultado también desde el portal web público Conectarte⁶, se reconoce básicamente el uso de documentales como material educativo. “Todos los de Historia” manifiesta una profesora de una escuela pública cuando le pido que mencione los materiales que conoce de este canal, entre otros sitios o páginas web. Respecto de los microvideos -videos de muy limitada duración que presentan un tema histórico escolar-, plantea la profesora Romina: “me parecen un lujo, son increíbles, me encantaría poder hacerlos”. Es que este canal “abrió una nueva perspectiva en la producción, tratamiento y puesta al aire de contenidos en la televisión argentina” (Ibarra, 2013). Articulando la atracción televisiva con la tarea educativa y distanciándose de los viejos modelos de tele-clase de Telescuela Técnica de los años 60, una considerable producción de materiales audiovisuales de alto nivel y renombre nacional e internacional se pone a disposición del público general y por tanto, también del público docente. Estos materiales desacralizan el conocimiento erudito incluyendo elementos narrativos de ficción. Es decir, buscan otras formas de contar, cuestionando el género

cuestionable del pasado, y la necesidad del director, lo mismo que la del escritor o el pintor, de adoptar una determinada forma”.

⁶En 2017 Conectarte era un portal web gratuito que reunía materiales audiovisuales de diversas canteras como Educ.ar, Canal Encuentro, Deportv, Pakapaka o el Programa Conectar Igualdad. Luego de 2017, este mismo sitio pasó a llamarse Cont.ar



documental clásico y sus procedimientos formales para desplegar formas de escritura más cercanas al ensayo literario.

En este marco, la integración de televisión sumada a Internet incorpora desde 2009 una novedad que acelera y amplía el acceso de los y las profesores/as a los materiales audiovisuales: la descarga *on demand* de series y micros de Canal Encuentro y Pakapaka y de materiales educativos de los portales Educ.ar y Conectar Igualdad, lo que permite no solo ver y copiar los audiovisuales en forma gratuita, sino en el momento que se deseara, sin depender de la grilla de programación. Así, una gran cantidad de series, programas especiales, películas o micros, también presentes en YouTube, están disponibles y empiezan a formar parte de videotecas de escuelas, profesores/as y estudiantes o son linkeados en diversas propuestas didácticas impresas o digitales, enviadas vía correo electrónico o embebidas en diversas plataformas educativas.

La indagación de campo a través de las encuestas me permitió reconstruir una perspectiva general de las tácticas docentes respecto de la lectura de documentales en las clases de Historia. Los documentales se ofrecen a los estudiantes como material de lectura en diferentes momentos, formas y continuidades. Algunos profesores privilegian el visionado de documentales en clase, otros, los dan de *leer* como tarea. Algunos los dan de ver de modo completo, otros de manera fragmentaria.

A su vez, para algunos profesores estos documentales son lecturas para su propia formación, tanto en relación con los contenidos disciplinares como con su enseñanza. Un profesor de una escuela pública asegura que el Canal Encuentro le permitió generar “una interpretación distinta de la historia (...) revisé la historia de 1820 a 1880”. Una profesora que ejerce su tarea en una escuela privada relata: “Trabajo con documentales de Encuentro. Los uso como materiales para armar la clase. Usé algunos de los documentales de historia argentina para sacar cuestiones más anecdóticas. Me resultaban muy útiles para mí, me simplificaba la narrativa de la materia”.

La intensidad en el uso de documentales está asociada con la infraestructura o el piso tecnológico de cada escuela. Se detectaron un mosaico de situaciones que exhiben importantes diferencias entre las escuelas públicas y privadas observadas. Mientras que en las primeras no siempre está garantizado el acceso a la infraestructura necesaria, en las segundas los y las profesores/as suelen contar, de modo cada vez más extendido, con una computadora y un proyector en cada aula. Estas realidades diferentes generan consecuencias en los usos de los documentales propuestos por los y las profesores/as. Algunos/as profesores/as valoran el visionado en el más laxo tiempo del



hogar, no solo porque le resulta escaso el tiempo escolar sino también porque no siempre tiene garantizado el piso tecnológico para verlos en su escuela.

Al mismo tiempo, el visionado de documentales puede ser una decisión individual o formar parte de un acuerdo o protocolos de acción creados entre los y las profesores/as, la interacción entre novatos y expertos como relata una profesora:

Mi intención es, que lo charlamos mucho con mi compañera y en esto también hay un acuerdo con el resto de los colegas, “¿en qué conceptos vamos a profundizar? ¿qué ideas queremos que se lleven los chicos de cada tema?” Hay cosas que decimos “bueno, para esto podemos ver un documental. Para esto, podemos ver tal video”. Así, van surgiendo, así vamos intercambiando material y opiniones. Van surgiendo cosas interesantes. Aprendo mucho también de mi colega. Ella trabaja mucho con trabajo práctico y videos. (Entrevista realizada el 14 de marzo 2018).

La sala de profesores/as se convierte en un espacio de transmisión de saberes entre docentes en el cual se comparte “una suerte de catálogo-off, un listado espontáneo de títulos que circula y se acrecienta (al margen de la institucionalización curricular y del mercado editorial) por la recomendación de docente a docente” (Paladino, 2006: 140).

Los casos observados me permitieron distinguir el modo en que se leen documentales en las clases de Historia. Algunos/as profesores/as proponen “leer” documentales como si fueran textos escritos, una práctica que puede comprenderse considerando la forma en que la imagen fue desatendida como modo de transmisión escolar por considerarla una forma de representación inferior y no tan legítima como la escritura (Dussel y Gutiérrez, 2006). Otros/as promueven muy tímidamente leer documentales como cine, anclando su lectura a algunas aproximaciones al discurso filmico. ¿Cómo lo hacen? Revelando lo que el cine documental muestra y cómo lo hace, por ejemplo, el modo particular en que combina fotogramas con imágenes de noticieros, reportajes, filmaciones familiares, fotografías, dibujos, pinturas, gráficos y portadas de diarios, entre otros. Entienden que más allá de la captación de imágenes de primera mano, existe una edición que es interpretación y varía entre diversos realizadores.

Las observaciones de clases y las entrevistas con los y las profesores/as también me permitieron comprender las diversas modalidades de construcción de sentidos de las prácticas de lectura de documentales propuestas por los y las profesores/as. Como en el caso de las fotocopias y los PDFS, las y los



profesores observados/as ponen en juego y combinan diversos sentidos historiográficos, pedagógicos y didácticos:

Práctica 1: proponer el visionado de documentales para motivar. El uso del lenguaje audiovisual busca captar la atención y producir aprendizaje. Actúa así como estimulación del interés o la incitación al estudio del estudiante, uno de los componentes de las disciplinas escolares (Chervel, 1991). Entre otros ejemplos, una profesora subraya “cómo (la docuficción *Ver la historia*) te cuenta la historia” y recuerda que anteriormente ya usaba en sus clases las versiones más antiguas que Felipe Pigna había realizado junto a Mario Pergolini. Ese programa televisivo, *Algo habrán hecho*, generó las más vehementes adhesiones entre los docentes, destacando criterios como su formato, estructura narrativa e impacto visual para convertirlo en material de enseñanza (Semán, Merenson y Noel, 2009).

Práctica 2: proponer el visionado de documentales para ilustrar. *Mostrar* es la palabra que más utilizan los profesores para dar cuenta de su trabajo con documentales. Los profesores ofrecen estos materiales con el sentido de ilustrar, ejemplificando o concretizando la información contenida en los textos, de un modo similar a la función que han cumplido las imágenes en los libros de texto de diversas épocas. Este sentido tradicional de la lectura de imágenes está inscripto en la tradición escolar de una cultura de la imagen en función de ilustrar lo escrito.

Práctica 3: proponer el visionado de documentales para repasar. “Reforzar” es la palabra que usan algunos profesores para aludir a esta tarea de repasar un contenido aunque también alude a su uso como motivador o disparador. Las actividades de repaso o síntesis de lo trabajado marcan el ritmo propio de una clase. La serie *Años decisivos* con su pormenorizada descripción de acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales de un año en particular es el ejemplo que comparte sobre este sentido de dar de ver documentales.

Práctica 4: proponer el visionado de documentales para profundizar un contenido. Como para el caso de la lectura de textos fotocopiados y en PDF, el uso de documentales apunta a la ampliación de contenidos en uno de los casos observados. Una profesora propone el visionado de documentales o animaciones para ampliar las explicaciones o profundizar los temas a estudiar. En los materiales que construye, explicita esa invitación antecediendo un “para conocer más sobre...” a los diversos links de audiovisuales que propone ver.

En síntesis, la creación del Canal Encuentro y su articulación con otros programas, como Conectar Igualdad, pusieron a disposición de los y las



docentes un importante número de documentales televisivos para descargar del sitio del canal, ver en las clases o compartir en soportes impresos y digitales. La identificación de los documentales con “lo real” o “lo vivo”, la manera particular en que estos materiales de divulgación históricas fueron reconstruyendo la historia y su correspondencia con los contenidos curriculares explican el creciente uso por parte de los y las profesores/as estudiados.

De modo predominante, los y las profesores/as proponen leer documentales como textos y, escasamente, leer documentales como cine. Ese aprovechamiento predominante del discurso de la voz en detrimento de su conjunción con imágenes y sonidos está anclado en la consideración “de “la” voz de “la” verdad: objetiva, (...) transparente, unívoca, incuestionable” (Laguzzi, 2010: 29). De los sentidos que ponen en juego los y las profesores/as al dar de ver documentales, la motivación de los estudiantes y la ilustración resultan predominantes. Así, producen diversas formas de ver y saber junto a otros materiales que ofrece el mundo digital, páginas web y Wikipedia, tema que desarrollaré en el próximo apartado.

Prácticas de lectura de páginas web y Wikipedia

Internet, acrónimo de interconexión (entre redes de computadoras) y *network* (generación de una Red de trabajo), aumenta de modo exponencial la capacidad de almacenar y disponer información a gran velocidad. Muy generalista en los inicios, esta información fue cambiando con el tiempo. Paulatinamente, “la Red mundial de computadoras se volvió un espacio importante para la producción de soportes pedagógicos” (Santos Maynard, 2016: 33). Para la enseñanza de la historia ofrece una importante diversidad de materiales: textos, fotografías y pinturas, entradas de enciclopedias digitales y colaborativas como Wikipedia; testimonios orales en audios o transcritos; películas de ficción y documentales, dibujos animados, microvideos en YouTube, historietas en soporte virtual y animadas, infografías animadas, museos virtuales, literatura, música, restos del patrimonio arquitectónico, podcast, sitios de materiales educativos, blogs de profesores, ubicados en diversos documentos / informaciones, menús, sitios o portales. También sitios creados por la propia comunidad de estudiantes como www.rincondelvago.com, www.monografias.com o más generales como Yahoo! Respuestas ar.answers.yahoo.com. Comparables al *Grosso* o *Leru* de otras épocas estos sitios auxilian a los/las estudiantes en la resolución de tareas escolares (Finocchio, 2005).



Wikipedia cumple esa misma función. Convertida en un importantísimo lugar de referencia en línea es el decimotercer sitio más visitado del mundo y el octavo en Argentina⁷. Heredera de la larga tradición de enciclopedias producidas desde la Edad Media, alberga una colección exhaustiva de información clasificada y ordenada producida entre pares fuera del mercado (van Dijck, 2016). Se trata de una enciclopedia libre no solo porque incluye contenido *copyleft*, legalmente exento de derechos sino también porque los usuarios pueden editarla. De esta manera, esta enciclopedia libre forma parte de la cultura popular y en consecuencia se convierte en un objeto de divulgación histórica de consulta cotidiana para distintas generaciones⁸. En otras palabras, Wikipedia ya está en el aula como una continuidad del enciclopedismo propio de los textos escolares y enfrenta a los y las profesores/as a “la tarea de evaluar fuentes de divulgación para adoptar decisiones pedagógicas (...) en sitios que (...) presentan tantas opciones de lectura que multiplican las posibilidades de *inflación documental* y de *hiperfragmentación* de la información por parte de lectores incipientes” (Carbone, 2013, unidad 4: 18). Es que si antes de la invención de Internet existía una distancia física en relación con los lugares donde están los libros como las bibliotecas y ya en estos espacios, al estante donde se encuentra la información buscada porque la catalogación suele ser ajena a los usuarios, hoy esa distancia se acorta pero da origen a una nueva, asociada con la necesidad de “catalogar” y “ordenar” información pertinente y confiable (Kriscautzky y Ferreiro, 2018).

Los y las profesores/as de Historia encuestados aseguran promover una variedad de lecturas en pantalla *off line* y *on line* entre las que se incluye particularmente la realización de tareas a partir de la búsqueda autónoma de información en Internet por parte de los estudiantes. Ante esta situación de menor control que la que los y las profesores tenían cuando sus estudiantes consultaban libros, enciclopedias o revistas de divulgación, orientan dichas búsquedas de información histórica de muy diversos modos⁹. Algunos sugieren páginas, videos o autores y acotan la búsqueda a partir de algunos

⁷Datos estimados según Alexa, compañía subsidiaria de Amazon que proporcionaba datos y análisis comerciales de tráfico web. Los sitios anteriores a Wikipedia son todos comerciales o redes sociales para el mundo y en su mayoría, para Argentina, con excepción de los diarios *Infobae* y *El intransigente* y la plataforma audiovisual Netflix. Consultado el 27 de setiembre de 2021.

⁸El estudio “Cuanto saben los chicos de tecnología” coordinado por Roxana Morduchowicz para Microsoft con base en encuestas y entrevistas a adolescentes de entre 15 a 17 años de 2016 plantea que 8 de cada 10 chicos usan Wikipedia para resolver tareas escolares.

⁹ Resulta aquí interesante considerar, para el caso de los y las profesores/as, los límites de las respuestas declarativas de las encuestas. En su investigación sobre criterios de búsqueda de información en Internet Kriscautzky y Ferreiro (2014) distinguen los declarados de los efectivamente utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos, estableciendo que “los criterios que los jóvenes declaran como necesarios para seleccionar información confiable no se ponen en juego en todas las situaciones donde hay que elegir un sitio” (Kriscautzky y Ferreiro, 2014: 928).



sitios “indicándoles los posibles lugares donde buscar”, orientándolos “a través de un *webquest*”, sugiriéndoles páginas conocidas por ellos o indicándoles el sitio correcto. También demandan a sus estudiantes incluir el listado o los *links* de las fuentes consultadas en sus escritos, revisan su pertinencia con los alumnos, “corrigiéndolas con la Web”, los guían en relación con el funcionamiento de los buscadores, especificando palabras clave y conectores o conceptos para la búsqueda, o indagando sobre el criterio de búsqueda: “Veo con qué entrada buscaron cada contenido. Vamos haciendo exposición grupal de las palabras claves”. Algunos docentes orientan contextualizando las búsquedas –“los apunto con ciertas preguntas, el contexto a relacionarlo con qué”–, transmitiendo conocimientos sobre el tema, trabajando sobre la pertinencia temática, explicando el “encuadre del tema para ayudar a su localización”. Una profesora subraya la diferencia en la orientación en las búsquedas de información en Internet cuando solicita datos y explicaciones: “Si lo hago es más que orientada, condicionada, señalando una página en particular. Cuando tienen que buscar datos les doy libertad, no para buscar explicaciones”. Otros profesores/as orientan la búsqueda “desde un abordaje proteccionista, con el fin de proteger a los niños y jóvenes de las influencias negativas de los medios de comunicación” (Morduchowicz, 2018: 151), y desaconsejan el uso de sitios específicos. Las que siguen son algunas respuestas de los y las profesores/as encuestados:

Recomiendo no usar Rincón del vago, prefiero que se permitan dudar de lo que hay en Internet, que vayan seleccionando la información, que no entren a la primer página y se queden con eso.

Remarcás qué sitios no son confiables. En Internet uno tiene que saber quién escribió lo que está leyendo. Tuve todo un trabajo todo copiado de Yahoo! Respuestas o Rincón del Vago, qué fuentes son confiables y qué no, qué sitios son confiables y cuáles, no.

... olvidense de Yahoo! Respuestas, Rincón del Vago. Solo páginas .gov.

Asimismo, otros/as profesores/as orientan a los alumnos, combinando un abordaje asesor (con o sin explicitación de criterios) con uno proteccionista, como señala esta profesora: “sugiero páginas, advierto sobre otras” o “enseño las preferencias por fecha, por país, más y menos visitado, trato de que eviten Monografias.com y Rincón del Vago. En otros casos, la orientación es muy general, especificando la temática, solicitando a los estudiantes “que no vayan a sitios donde cualquiera puede subir info, que busquen”, “lo hago de una manera muy sui géneris, sin una indicación demasiado precisa”, “lo único que les digo es que traten de chequear más de un sitio” o que “presten atención, (que) tienen que saber seleccionar y jerarquizar”. Concedores de que en la generalidad de las situaciones de búsqueda, la información histórica en



Internet solo se valida entre pares, unos pocos profesores/as buscan los modos de orientar a sus estudiantes para ponderar dicha información. Un ejemplo en este sentido es el de una profesora que, consciente de su lugar de alfabetizadora en estos nuevos lugares donde se lee y escribe, plantea: “Hago un laburo de alfabetización mínima: extensión de página, si es de ministerio, o sitios comerciales o actualización de la página. Dedicaba toda la clase a esto. No me importa que sea clase de Ciencias Sociales, alguien se tiene que hacer cargo de esto”.

Algunos profesores/as ofrecen chequear las fuentes consultadas por sus estudiantes en un trabajo de monitoreo artesanal –uno a uno–: “Les doy la posibilidad de que me escriban para que los oriente si la Web es seria”, “Me muestran ellos con el celular o les pido impriman lo que encontraron” o “Lo que hicimos es que me mandaban el *link* y yo les decía si me parecía correcto o no”. Una profesora advierte el problema del acceso a un sobreabundante caudal de información que ofrece Internet y se propone a sí misma como internauta de información histórica para pensar su lugar en la enseñanza:

Básicamente les hago una guía, les voy indicando algunas páginas y voy marcando los pasos para que hagan el recorrido que quiero hagan (...). Para eso tengo que haber visto yo la página. Es que ellos buscan en Internet, les resuelve, no quieren ir al libro, y yo les quiero mostrar que además de la veracidad, Internet tiene el problema de la amplitud. Cuando uno está llegando al tema necesita información acabada (Profesora encuestada, escuela privada, Ciudad de Buenos Aires).

Por último, algunos profesores/as asumen no ser grandes usuarios de Internet o la necesidad de conocer más materiales digitales. Asimismo, existen varios casos en que la búsqueda de información en Internet se acepta como una alternativa no elegida, “cuando no encuentro otra forma que traigan el material”.

Respecto del uso del Wikipedia, los y las profesores/as de Historia presentan una cuestión específica. Aunque alejado del estigma inicial de sus orígenes, algunos caracterizan su utilización, en mayor o menor grado, bajo cierto manto de sospecha y desconfianza: “Trato de que no lo usen pero indudablemente lo usan” ó “Desaliento el uso de Wikipedia por la info errada y para que no tengan una mirada enciclopedista”. En menor medida otros profesores/as, asumen la lectura de Wikipedia para la planificación de sus clases o su recomendación crítica a los estudiantes, por ejemplo, valorando el tratamiento de algunos temas en detrimento de otros de la enciclopedia. Rara vez en las encuestas distinguí profesores/as que analizaran artículos de Wikipedia y se tomaran el trabajo de editarlos.

En las observaciones de clases no advertí momentos en que la búsqueda de información histórica en Internet se haya convertido en objeto de estudio. Los y las profesores/as observados/as promueven diversos sentidos historiográficos, pedagógicos y didácticos en relación con la lectura de páginas web y Wikipedia:

Práctica 1: leer páginas web y Wikipedia para complementar tareas escolares. Se trata de una extendida práctica de lectura que forma parte del “back stage del aula” y se evidencia en las búsquedas de información y las escrituras de los estudiantes pero no es objeto de enseñanza o reflexión sistemática. De forma oral, en escuelas que no siempre cuentan con conexión a la Red, algunos profesores/as buscan reconstruir y/o cuestionar el recorrido realizado por los estudiantes como el caso de un profesor:

Sí, usan páginas web, pero ¿cómo lo hacen? Agarran, primero, lo que pueden y a veces yo termino rastreando de donde lo sacan, terminan yendo para atrás y dicen “ah lo saqué de acá” y termino comentándoles cómo se cita una fuente. Pero, a veces, agarran cualquier cosa (Entrevista realizada el 24 de abril de 2018).

Práctica 2: leer páginas web y Wikipedia para consultar datos puntuales. De manera espontánea o a pedido del o la profesor/a, la búsqueda se concentra en datos fácticos o significado de palabras en un diccionario mientras los estudiantes leen ó el o la docente explica un tema.

Práctica 3: leer Wikipedia para analizar el tratamiento de los contenidos históricos. No suele ser una actividad usual aunque de manera tímida algunos/as profesores/as se aproximan a la misma aludiendo a las diversas perspectivas historiográficas presentes en los temas enseñados.

En síntesis, en mayor o menor medida, los y las profesores/as ofrecen orientaciones para superar la fórmula “busquen en Internet”. Para hacerlo, privilegian –siguiendo la clasificación de Kriscautzky y Ferreiro (2018)– criterios de evaluación de la confiabilidad referidas al paratexto (la url consultada, el tipo de sitio, sus autores o fecha de publicación) en detrimento de los referidos al texto (el tratamiento de los contenidos históricos que generan los sitios, la lecturabilidad de la información que ofrecen y su pertinencia para atender a la búsqueda). Estas orientaciones, ofrecidas con más fuerza para los estudiantes más novatos de la escuela media y en relación con la realización de actividades de escritura a realizarse como tarea, se transmiten más bien a modo de “recomendaciones” generales orales en vez de criterios de jerarquización, selección o desestimación de información específicos de la disciplina construidos en las prácticas de lectura en la Web



en las clases. Se trata, sin embargo, de una tarea compleja dada la escasa conectividad de las escuelas, las limitaciones de tiempo escolar, las dificultades para construir progresiones sobre estos contenidos entre los y las profesoras considerando la inmensidad de la información en Internet.

Estas prácticas de enseñanza de la lectura no están dissociadas de las de escritura, cuestión que desarrollaré en el próximo apartado.

Prácticas de escritura digitales

La pantalla como objeto de escritura ofrece diversos elementos, el uso de teclados, la capacidad de los procesadores de palabras para exteriorizar las diversas operaciones propias de los escritores maduros como la revisión de textos, las facilidades del corte y pegue, la escritura en diversos lenguajes a través de distintos *software* y programas o la construcción comunitaria del conocimiento a partir de las colaboraciones en Wikipedia que desafía el concepto moderno de autor. También, la creación de renovados modos de decir y de escribir que dan origen a nuevos géneros nacidos con las tic o transmutados de otros existentes como en el caso de los géneros epistolares - de la carta al *e-mail*-. Los géneros *on line* reúnen contenidos de los más diversos, registros descontracturados y formatos más cortos y pautados muchas veces enriquecidos con elementos multimedia. Además, adoptan el formato de pirámide invertida en la cual, para evitar el *scroll*, los textos de origen o “primera capa” incluyen la información principal mientras que los enlaces o “segunda capa” – hipertextualidad mediante–, los detalles. Según las demandas de los usuarios, cada plataforma, como Facebook o Twitter, habilita soportes, lenguajes y géneros sincrónicos y asincrónicos específicos.

La Web se convierte en un espacio de escritura más bien infinito al tiempo que las computadoras generan nuevas prácticas de la escritura. Mientras en la era de la máquina de escribir y la de la pantalla la escritura manuscrita queda relegada, este movimiento no es tan intenso en la escuela. Tampoco en la historia escolar. Sin embargo, se producen algunas transformaciones.

La gran mayoría de los y las profesores/as de escuelas medias públicas y privadas de CABA aseguraron promover la realización de escrituras utilizando TIC¹⁰, la realización de tareas escritas en procesador de texto en primer lugar y la presentación de trabajos en PowerPoint, en segundo lugar. Atravesados por diversos contextos escolares y en un tiempo de oscilación de las políticas

¹⁰ En algunos tramos de las encuestas, con algunos profesores tuve la sensación de que incomodaban mis preguntas ya que al ser las respuestas negativas, en mi posición como investigadora parecía estar juzgando o evaluando ese trabajo de los profesores.



públicas vinculadas con la disminución de la brecha digital como el Programa Conectar Igualdad, los y las profesores/as impulsan escrituras más asociadas a la cultura impresa en la que en su mayoría se formaron.

El procesador de texto y el PowerPoint, similar al pizarrón, son clásicas herramientas de escritura de las computadoras, también apropiadas por una mayoritaria generación de profesores/as. El uso de estas herramientas puede estar asociado con las características socioeconómicas de las escuelas donde los docentes despliegan su tarea. En el caso del PowerPoint, las presentaciones suponen continuidades y cambios respecto del modelo textual predominante en la escritura escolar. Se trata de una escritura con algunas correspondencias con la producción de láminas, un soporte que sustentó desde sus inicios las prácticas de enseñanza de la Historia.

De modo excepcional, algunos/as profesores/as especifican las opciones de generación de propuestas de escritura o reescritura de textos en, y de, Wikipedia, una fuente generalmente considerada como material de lectura, una referencia general para el estudio admitida, puesta en duda o desaprobada, más que considerada como espacio de escritura. Asimismo, unos/as pocos/as profesores/as sostienen promover la producción de presentaciones multimedia. Esta práctica social de escritura contemporánea de los estudiantes es cada vez más posible no solo por las facilidades técnicas sino también por el gigantesco archivo de la cultura visual que es Internet. Es así que tímidamente ingresa a la escuela por la necesidad de ampliar el concepto de escritura a partir de la inclusión de imágenes fijas y en movimiento, una tendencia que también genera la historia académica al reconsiderar la fotografía y el cine como documentos más “humanos” que permiten ponerle rostro a diversos actores sociales y alcanzar así una “historia viva”.

En ningún caso los y las profesores/as señalan proponer la escritura en un blog, una práctica que puede explicarse por la ausencia de escrituras que traspasen las paredes del aula propia de la tradición escolar. Y menos aún la escritura de hipertextos, una herramienta potente que permite la expansión de conocimientos y la explicitación de las relaciones conceptuales que se construyen en ese proceso, pero que insume un importante tiempo didáctico (Perelman, 2010). Sólo unos/as pocos/as profesores/as especifican el uso de programas como Prezi, Cmap en primer lugar y Padlet o programas para la producción de líneas de tiempo en segundo lugar.

Las prácticas del copy y paste recorren como un fantasma las propuestas de escritura digital que despliegan los y las profesores/as. Como respuesta, despliegan algunas tácticas docentes en forma de actividades. Algunos/as



profesores/as aluden al tema enfocando el modo de desafiar esta escritura a través de las consignas de escritura propuestas. Así se refiere a la cuestión un profesor cuando le pregunto cómo usan Wikipedia los estudiantes:

En general, como te digo, si lo usan y yo lo noto, es que no lo cambiaron, ese es el problema, no lo transformaron, no lo crearon, no lo leyeron, lo copiaron. La preocupación siempre que uno tiene. No me preocupa que usen Wikipedia, no me preocupa que usen una fuente de cualquier tipo, pero sí que usen una sola y que no la trabajen. Pero en ese sentido siempre lo que pienso es que la responsabilidad está en mí en darles una actividad que no requiera copiar y pegar. Mientras más lo evito, mejor (Entrevista realizada el 20 de marzo de 2019).

En las observaciones de clases se detectó que sólo algunos/as profesores/as observados/as promovieron escrituras digitales. Asimismo, estudiar las escrituras digitales propuestas por los y las profesores/as tuvo una limitación: no se contó, en todos los casos, con reproducciones de carpetas digitales. Su reconstrucción se hizo principalmente mediante las consignas propuestas por los y las profesores/as en los materiales impresos y digitales. En dichas consignas, predominaron escrituras como cierre y/o evaluación de un tema enseñado.

Práctica 1: Proponer escribir para reestructurar el conocimiento. Algunos profesores/as proponen consignas que derivan en la transformación de los conocimientos que el alumno traía y la generación de nuevos saberes considerando la escritura como un camino para reestructurar el conocimiento. Con ese propósito, despliegan ejercicios de empatía histórica para reconstruir el punto de vista propio o probable de los agentes históricos, producción de breves audiovisuales –previa producción de guiones– o composiciones a partir de géneros discursivos *on line* o propios de las redes sociales (Ramírez Gelbes, 2018). Estas escrituras buscan al mismo tiempo acercarse a los jóvenes, evitar las prácticas de copy paste y convertirse en un camino para estudiar y apropiarse de los saberes históricos, tal como plantea una profesora:

las actividades de escritura que propongo implican que tengas que apropiarte de ciertas cosas y haberlas entendido para poder escribir eso y que también te resulte placentero (...) los memes sintetizan una idea entonces ellos tenían que lograr hacer todo un trabajo previo al meme que los ayuda a estudiar (Entrevista realizada el 5 de marzo de 2018).

En síntesis, escribir para reestructurar el conocimiento se convierte en una práctica de escritura no predominante que algunos/as profesores/as también ensayan a partir de escrituras manuscritas. El trabajo a partir de géneros *on line* acentúa un intento de acercamiento entre dos legitimidades, la escolar y



la propia de la cultura contemporánea. Entre el uso del procesador de texto, los programas de creación de videos y el despliegue de nuevos géneros, diversas prácticas sociales de escritura digital ingresan en la historia escolar.

A modo de conclusión

El libro de texto sigue estando presente, pero en formato de fotocopias y textos en PDF. Los y las profesores/as prescriben su lectura y en ocasiones las combinan o las reemplazan por copias de libros académicos o de divulgación en mayor medida en soporte papel y, en menor, en digital, en formato PDF. Entregados uno a uno u organizados en un *dossier*, estos documentos tienen una presencia mayoritaria entre los materiales de estudio, apoyo e investigación y provocan el tránsito de la “cultura de la fotocopia” al de los “textos bajados de Internet”. Así, las fotocopias y los textos en PDF se convierten en un dispositivo producido de manera anónima que revela un decir propio de los y las profesores/as, una invención que los convierte en compiladores, cocreadores o autores de libros de texto (de Certeau, 1990).

Sin contratapas, prólogos o índices las prácticas de lectura de fotocopias y textos en PDF homologan las realizadas de modo descontextualizado en Internet. Este uso magisterial de la lengua escrita dificulta el trabajo con la naturaleza propia del discurso histórico y de algún modo anticipa un modelo de ensamblado de la autoría presente en las escrituras digitales.

Usualmente, los y las profesores/as solicitan la lectura de fotocopias y textos en PDF como tarea para el hogar, perpetuando una tradición existente de lectura en soledad. Las prácticas de lectura son escasas en las aulas de Historia observadas. Cuando se producen, los y las profesores/as leen con sus estudiantes con el fin de esclarecer, dilucidar e interpretar textos y, en gran medida, son los y las protagonistas de la lectura. Solo en el análisis de fuentes documentales se generan espacios de socialización de interpretaciones. En clase, y fuera de ella, los y las profesores/as ponen en juego y combinan diversos sentidos historiográficos, pedagógicos y didácticos en la lectura de fotocopias y textos en PDF que en ocasiones se van combinando: leer fotocopias para conocer lo básico de un tema, para profundizar contenidos, para contrastar perspectivas historiográficas, para debatir o para escribir.

Los documentales, percibidos por los y las docentes como los materiales de más reciente incorporación, ocupan un protagonismo cada vez mayor en las prácticas de lectura de la historia escolar. Detentando la hegemonía de la producción social de la imaginación histórica y con una diversidad de



formatos, guiones y estilos, estas producciones son utilizadas como lectura de los y las profesores/as para el estudio de los temas y la planificación de sus clases, y objetos de lectura en las clases o parte de la tarea escolar.

La vista de documentales puede ser una decisión individual o formar parte de un protocolo de acción creado entre profesores/as. Los documentales son utilizados en diferentes momentos, formas -de modo completo o fragmentario- y continuidades en la historia escolar. Emulando las partes de una clase, los y las profesores/as ponen en juego y combinan diversos sentidos historiográficos, pedagógicos y didácticos en la lectura de documentales: dar de ver documentales para motivar, ilustrar, repasar y profundizar contenidos históricos.

Propio de la cultura escolar, el visionado de documentales sufre un proceso de traducción y recontextualización en las clases de Historia en los cuales resulta principal la figura del o la profesor/a como mediador, interrumpiendo y comentando el material. El uso de documentales capta la atención de los estudiantes, los estimula y moviliza. Sin embargo, los intercambios que promueven los y las profesores/as no siempre permiten identificar los modos de decir propios del cine documental.

Por diversas razones, la búsqueda de información histórica en Internet no es una práctica desarrollada en las clases sino vinculada con las tareas escolares. De esta manera, Internet está al servicio del estudiante básicamente en su casa, pero no tanto en la escuela (Colom Cañuellas, 2006), en la cual el monopolio está protagonizado por las fotocopias y los textos en PDF. Es así como leer en Internet se ha convertido en una “lectura subterránea” que los y las profesores/as identifican como problema e intentan, en general de modo espontáneo, poner en superficie, buscando reconstruir o desarmar el recorrido realizado por los y las estudiantes. A diferencia de los libros de texto, la información histórica de Internet no se considera como resguardo de los contenidos por evaluar. De esta forma, los y las profesores/as promueven una jerarquía diferente entre los materiales impresos y los digitales. A diferencia del manual escolar, soporte curricular canónico, secuencializado y jerarquizado, tal como propone pensar Escolano (2006), la mixtura de materiales entre la cultura impresa y la digital constituye hoy, por el contrario, un currículum irregular, discontinuo y desestructurado en la historia escolar. Así, la cambiante y fragmentada información de la Red constituye un medio sin centro que pone a los y las profesores/as frente el desafío de formar “lectores cazadores de pistas históricas” (Finocchio, 2005).

Aún existen resabios de la separación entre el aprendizaje de la lectura y de la escritura propios de finales del siglo XIX: en la escuela se enseña más a leer



que a escribir. Los y las profesores/as amplían los objetos y soportes de escritura de sus clases, y protagonizan prácticas híbridas. Asociadas con la cultura impresa, la realización de tareas escritas en procesador de texto y la presentación de trabajos en PowerPoint, son las prácticas de escritura en pantalla más frecuentes. Aunque poco habituales estas escrituras, realizadas en cierta medida sobre la base de *nuevos* géneros discursivos, se aproximan a la consideración de la escritura como una herramienta de construcción del saber y no un mero instrumento para expresarlo.

El repertorio de prácticas de lectura y escritura con medios digitales reconstruido hasta aquí evidencia cambios en la enseñanza de la historia aún no estabilizados al tiempo que la pandemia y la postpandemia provocaron reinenciones y adaptaciones¹¹. Profundizar el análisis sobre su valor formativo y su aporte para el aprendizaje de los contenidos históricos para las jóvenes generaciones es un desafío para próximas investigaciones. También, el modo de convertirlo en un contenido de la formación docente. Es que apropiarse de la Historia en una cultura de la convergencia es vital para que los y las jóvenes estudiantes enfrenten los problemas del presente (Silvia y Donoso, 2018). Y como “ninguna de las herramientas tecnológicas nuevas llegará a industrializar el acto de la enseñanza ni la marcha del aprendizaje” (Chartier, en Brito y Finocchio, 2009:71) ese reto está ineludiblemente en manos de los y las profesores/as de historia.

Bibliografía

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

Brito, A. y Finocchio, S. (2009) “(Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro”. Entrevista a Anne-Marie Chartier. *Revista Propuesta Educativa*, (32), p. 65-75.

¹¹Evidencia de las transformaciones es que “los tres recursos más mencionados fueron los *podcast* y videos disponibles en la web (55 %), las clases especialmente grabadas en audio o video (54 %) y las actividades o cuadernos especialmente preparados para imprimir, copiar y resolver (52 %”, según el Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica realizada por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación de 2020. También, que Google Classroom fue una de las palabras más buscada por los argentinos en Goggle (Infobae, 9/8/22) profundizando el proceso de plataformización de las disciplinas escolares.



Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Cultura libre.

----- (2010). *Hibridismo cultural: reflexiones sobre teoría e historia*. Madrid: Akal.

Bustinza, J. A., López Negrete de Miretzky, M. y Rivas, G. (1983). *La enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: AZ Editora.

Carbone, G. (2013) Seminario Libros de texto en la Historia reciente de la educación argentina: manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales (1958-2008). Buenos Aires: Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

----- (2006). *El presente del pasado. Escritura de la historia. Historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana.

----- (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.

----- (2011). “Prólogo”. En Cavallo, G. y Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Taurus.

Chartier, A. M. (2004) *Enseñar a leer y escribir*. México: FCE.

Colom Cañuelas, A. (2006). “Texto, multimedialidad y sociedad del Conocimiento. Consecuencias para la nueva educación”. En Escolano, B. *Currículum editado y sociedad del Conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Dijk, J. (2016) “Wikipedia y el principio de neutralidad”. En *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: FCE.

Dussel, I. y Gutierrez, D. (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial – Flacso – Fundación Osde.

Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.

Eco, U. (23 de julio de 2004) “El libro de texto como maestro”. *La Nación*.

Escolano, A. (2006). “El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción”. En *Currículum editado y sociedad*



del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela.
Valencia: Tirant lo Blanch.

Finocchio, S. (2005). "Tradiciones de enseñanza. Aportes para la enseñanza en el nivel medio". Educ.ar

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Barcelona: Paidós.

Ibarra, D. (2013) Canal Encuentro: una nueva pantalla en busca de todos los públicos. En Newsletter 23.

Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2014). "La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos". *Educación y Pesquisa*, 40(4), pp. 913-934.

----- (2018). "Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años". *Perfiles Educativos*. XL(159), pp. 16-34.

Laguzzi, G. (2010) "El cine: historia de un lenguaje y debates pedagógicos". En Dussel, I. et al. *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos.* INFOD.

Massone, M. (2021). Libros expandidos: prácticas de lectura de fotocopias y pdfs en las clases de historia. *Clio & Asociados* (32), 01-18. En Memoria Académica. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13809/pr.13809.pdf

Morduchowicz, R. (2018) *Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital.* Buenos Aires: Ediciones B.

Nichols, B. (1997) *La representación de la realidad Cuestiones y conceptos sobre el documental.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Paladino, D. (2006). "¿Qué hacemos con el cine en el aula?". En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires: Manantial /FLACSO / OSDE.

Perelman, F. (2010). "La construcción de hipertextos: la dialéctica entre la brevedad de los textos y la expansión de conocimientos". En Vázquez, Alicia et al. (comps.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar.* Universidad Nacional de Río Cuarto. UNIRIO Editora.

Petrucci, A. (1999) "Para la historia del alfabetismo y de la cultura escrita: métodos, materiales y problemas" y "Escritura como invención, escritura como



expresión”. En Petrucci, A., *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Ramirez Gelbes, S. (2018). *El discurso híbrido. Formas de escribir en la web*. Buenos Aires: Ampersand.

Rockwell, E (1992) “Los usos magisteriales de la lengua escrita”. *Nueva Antropología*, XII(42), pp. 43- 55.

----- (2001) “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. *Educação e Pesquisa*, 27(1), pp. 11-26.

Rosenstone, R. (1997) *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de historia*. Barcelona: Ariel.

Santos Maynard, D. (2016) “Expandindo as fronteiras do ensino: os conteúdos multimídias nas coleções de História do PNLD 2014”. *Fronteiras: Revista de História*, 15(31), pp. 186-201.

Semán, P., Merenson, S. y Noel, G. (2009). “Historia de masas, Política y Educación en Argentina”. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, (13), pp. 69-93. Recuperado de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion13a05>

Silva, D. y Donoso, D. (2018). “La Historia Reciente de Chile. Reflexiones sobre su Enseñanza y Aprendizaje en Tiempos de Convergencia Cultural”. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 13(33), pp. 52-68. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Damaris%20aceituno.pdf>

Tosi, C. (2012). Libros de texto y mercado editorial en la Argentina (1960-2006) Estudio diacrónico de los aspectos polifónico argumentativos para la construcción del saber en libros de texto de nivel medio en tres disciplinas y su relación con las políticas editoriales. Tesis doctoral. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Vidal, D. (2007) “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”. *Revista Propuesta Educativa*, 4(28), pp. 28-37.

Viñao Frago, A. (2002a). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas, 10. Madrid: Ediciones Morata.

----- (2002b). “La enseñanza de la lectura y la escritura; análisis socio-histórico”. En *Anales de Documentación*, N° 5. Murcia, España.



Recibido: 26 de mayo de 2022
Aceptado: 1 de junio de 2022
Versión Final: 8 de agosto de 2022

anuario.