

RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº25 - Noviembre 2024

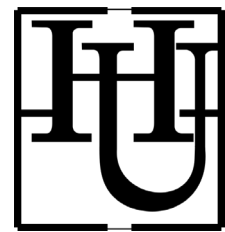


RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº 25 - Noviembre 2024



APEHUN

Asociación de Profesores de
la Enseñanza de la Historia de
Universidades Nacionales

RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

N° 25
Noviembre 2024

Reseñas es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista. Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Formato digital
ISSN 2796-9304

COMITÉ ACADÉMICO

Ivo Mattozzi
Libera Università di Bolzano

Selva Guimarães Fonseca
Universidad Federal de Uberlândia

Didier Cariou
Université de Bretagne Occidentale

Antoni Santisteban
Universidad Autónoma de Barcelona

Nelson Vásquez Lara
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Sandra Rodríguez Ávila
Universidad Pedagógica Nacional

Sebastián Plá
Universidad Nacional Autónoma de México

Liliana Bravo Pemjan
Universidad Alberto Hurtado

Sonia Regina Miranda
Universidad Federal de Juiz de Fora

Augusta Valle Taimán
Pontificia Universidad Católica del Perú

Beatriz Aisenberg
Universidad de Buenos Aires

María Elina Tejerina
Universidad Nacional de Salta

Marta Barbieri
Universidad Nacional de Tucumán

Miguel Ángel Jara
Universidad Nacional del Comahue

Isabelino Siede
Universidad Nacional de la Plata
Universidad Nacional Patagonia Austral

María Celeste Cerdá
Universidad Nacional de Córdoba

Mariela Coudannes
Universidad Nacional del Litoral

Sonia Bazán
Universidad Nacional de Mar del Plata

María Paula González
Universidad Nacional de General Sarmiento

Beatriz Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto

Gisela Andrade
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Quilmes

CONSEJO EDITORIAL

Coordinadora
Graciela Funes
Universidad Nacional del Comahue

Gestión de recursos
Cristina Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto

Gestión de contenido
Alcira Alurralde
Universidad Nacional de Tucumán
Susana Ferreyra
Universidad Nacional de Córdoba

Edición y corrección de textos
Carina Correa

Maquetación y edición
Dolores González Montbrun

Gestión de redes y comunicación virtual
Gerardo Añahual

Sumario

I. PRESENTACIÓN DEL N° 25 de RESEÑAS.....7

II. ARTÍCULOS

El antiguo Egipto en la enseñanza de la Historia para el nivel secundario de la provincia de Córdoba: entre los lineamientos curriculares y la propuesta editorial local.....11

Héctor Horacio Gerván

(Universidad Nacional de Córdoba)

La figura del Egipto en la escuela secundaria: La fascinación por lo extraño.....34

Santos Ayala

(Universidad Nacional del Nordeste, E.E.S. N°180)

III. DOSSIER: Giro digital: desafíos y propuestas en la enseñanza de la Historia

Coordinación: **Sonia Bazán y Silvia Zuppa**

PRESENTACIÓN DEL DOSSIER: Giro digital, desafíos y propuestas en la enseñanza de la Historia.....49

Sonia Bazán y Silvia Zuppa

(Universidad Nacional de Mar del Plata)

Hacia la imaginación histórica en la enseñanza de la Historia a través de las IA.....54

Cecilia Osán Ramírez y Gisela Villanueva

(Universidad Nacional de Salta, Mataka Films, productora audiovisual e inmersiva)

El diseño de videojuegos históricos como herramienta pedagógica: las potencialidades de RPG PlayGround para la enseñanza de la Historia en la era digital.....70

Máximo Deshayes y Jeremías Daniel Rodríguez

(Universidad Nacional del Litoral, Universidad del Salvador, Universidad Nacional de Quilmes)

Hacia una inclusión de la Inteligencia Artificial en la Enseñanza de la Historia: un acercamiento a la Ingeniería de Prompts para el trabajo docente.....83

Nicolás Calderón Pantoja

(Universidad de Chile)

Humanismos digitales e historia digital: contexto y desafíos en la formación docente..... 100

Adriana A. García

(Universidad Nacional de Cuyo)

Arquitectura de una clase transmedia: juegos, links y cultura pop en la enseñanza de la didáctica de la Historia.....118

Valentina Giaconi

(Universidad Nacional de Mar del Plata)

Gamificar el aula para motivar al estudiante de Historia de México.....127

Jorge Alejandro Trejo Alarcón

(Universidad Jean Piaget, México)

IV. ENTREVISTA

Entrevista a Jorge Larrosa (Universidad de Barcelona): *El oficio de enseñar: una conversación con Jorge Larrosa*.....141

Por María Noel Mera, Nancy Aquino, Mariano Campilia y Desireé Toibero

(Universidad Nacional de Córdoba)

V. RESEÑAS

Reseña: *La historia en la escuela: transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario*. Finocchio, S. y González, M. P. (dir.). Editorial Biblos (2003).....161

Por Ana Venialgo

(Universidad Nacional General Sarmiento)

Reseña: *La historia y la era digital: posibilidades y desafíos de las plataformas virtuales en la enseñanza del pasado*. Mario Carretero (Coord.). Contribuciones de María Cantabrana y Cristian Perellada. Tilde Editora (2023).....167

Por Natasha Rodríguez

(Universidad Nacional de Mar del Plata)

I. PRESENTACIÓN

Presentación

APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) presenta su *RESEÑAS* N° 25, donde publica con criterio de acceso abierto y de libre disponibilidad los contenidos científicos y académicos ya que la producción de conocimientos es un bien público que se despliega en universidades, sistemas educativos, pueblos y comunidades.

Las universidades nacionales, en este segundo semestre de 2024, siguen preocupadas por las medidas implementadas por el gobierno nacional de Javier Milei que dejan aún más vulnerable al sector educativo: la falta de acuerdos paritarios con docentes y no docentes, quienes han perdido el 40% del poder adquisitivo de sus salarios durante el primer semestre del año; el desfinanciamiento del sistema científico, tecnológico y de innovación; la suspensión total de las obras de infraestructura; la no renovación de los sistemas nacionales de becas; la eliminación del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID). Cuestiones todas que se dan en un contexto alarmante en el que las universidades nacionales tienen el presupuesto anual más bajo desde que se tiene registro. La universidad hace lo único que puede y sabe hacer, abrir camino hacia adelante, construir desde un norte común, repensando constantemente lo que hace y dice, planteando dudas y peleando con lo banal, luchando por sus derechos y libertades junto con su comunidad.

En este número, el DOSSIER TEMÁTICO: *Giro digital, desafíos y propuestas en la enseñanza de la historia*, es presentado y coordinado por **Sonia Bazán y Silvia Zuppa** de la Universidad Nacional de Mar del Plata, quienes sostienen que

Presentar un dossier sobre la impronta de la tecnología y el giro digital en conexión con la enseñanza de la Historia significa repensar qué sentidos

damos a nuestra tarea de enseñar en contextos de progresiva digitalización de casi todas nuestras actividades cotidianas. (p. 49)

Sabemos que vivimos una época donde no hay mandato lineal, sino que siempre es un recorte de heterogeneidades y conflictos y que el mundo digital está transformando la estructuración social y la escena intelectual con desafíos inéditos, como nuevas formas de conocimiento y de acción. Todo esto es posible pensarlo, también, como una pila de capas digitales que se asientan en una materialidad existente y habilitan formas de percepción, cognición y acción. La escuela y el aula de historia no pueden estar ajenas a ello.

Presentamos dos artículos sobre la inteligencia artificial:

El primero, de **Nicolás Calderón Pantoja** de la Universidad de Chile nos invita a conocer la *Ingeniería de Prompts para el trabajo docente para una inclusión de la inteligencia artificial en la enseñanza de la historia*.

El segundo artículo procede de una interesante articulación entre una docente de la Universidad Nacional de Salta, investigadora de CONICET y una integrante de la productora audiovisual e inmersiva, Mataka Films. **Cecilia Osán Ramírez y Gisela Villanueva** escriben *Hacia la imaginación histórica en la enseñanza de la Historia a través de las IA*.

Adriana García de la Universidad Nacional de Cuyo invita a leer un texto muy interesante acerca del impacto de las tecnologías digitales en *Humanismos digitales e historia digital: contexto y desafíos en la formación docente*.

Las restantes contribuciones abordan las temáticas sobre juegos y links: **Máximo Deshayes y Jeremías Daniel Rodríguez**, de las Universidades Nacional del Litoral, Nacional de Quilmes y del Salvador presentan *El diseño de videojuegos históricos como herramienta pedagógica: las potencialidades de RPG PlayGround para la enseñanza de la Historia en la era digital*.

Arquitectura de una clase transmedia: juegos, links y cultura pop en la enseñanza de la didáctica de la historia es la contribución de **Valentina Giaconi** de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ella centra su atención en la gamificación educativa en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

El último texto refiere a *Gamificar el aula para motivar al estudiante de historia de México*, de **Jorge Alejandro Trejo Alarcón** de la Universidad Jean Piaget quien propone la gamificación como una metodología diferente para la enseñanza de la Historia.

En la sección **ARTÍCULOS**, presentamos dos trabajos que provienen de la relación investigación, enseñanza e innovación.

Héctor Horacio Gerván de la Universidad Nacional de Córdoba nos presenta *El antiguo Egipto en la enseñanza de la Historia para el nivel secundario de la provincia de Córdoba: entre los lineamientos curriculares y la propuesta editorial local*.

Santos Ayala de la Universidad Nacional del Nordeste y de la Escuela de Enseñanza secundaria N° 180 expone *La figura del egipcio en la escuela secundaria: la fascinación por lo extraño*.

En la sección **ENTREVISTA**, **María Noel Mera, Nancy Aquino, Mariano Campilia, Desiré Toibero** de la Universidad Nacional de Córdoba, entrevistan a **Jorge Larrosa**, *El oficio de enseñar: una conversación con Jorge Larrosa*, de la Universidad de Barcelona, destacado referente en temas, entre otros, de educación, filosofía y cultura. La interesante conversación nos habilita a reflexionar y repensar acerca de la educación, la formación y el oficio docente.

La sección **RESEÑAS** nos invita a leer dos interesantes propuestas: **Ana Venialgo** de la Universidad Nacional General Sarmiento escribe acerca de la publicación de Finocchio y González (dir) *La historia en la escuela: transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario*, de la Editorial Biblos.

Natasha Rodríguez de la Universidad Nacional de Mar del Plata presenta una reseña titulada *La historia y la era digital: posibilidades y desafíos de las plataformas virtuales en la enseñanza del pasado*, en la que nos acerca sus aportes sobre el libro de Mario Carretero, *Enseñar historia en la era digital. Contribuciones de María Cantabrana y Cristian Parellada* (2023), de Tilde Editora.

Reseñas N° 25 se edita en un tiempo complejo, gris y sombrío luego de confirmarse el veto presidencial a la Ley de Financiamiento Universitario. Por ello, el Consejo Editorial redobra su defensa y compromiso con la Educación Pública y nuestras Universidades Públicas, la docencia, la investigación y la extensión.

Consejo Editorial

Noviembre 2024

II. ARTÍCULOS

El antiguo Egipto en la enseñanza de la Historia para el nivel secundario de la provincia de Córdoba: entre los lineamientos curriculares y la propuesta editorial local

Héctor Horacio Gerván*

*Universidad Nacional de Córdoba. hector.gervan@mi.unc.edu.ar

Resumen

El artículo se inscribe en la investigación Aprendizajes en El presente artículo se propone realizar un análisis de la enseñanza del antiguo Egipto en el nivel secundario de la provincia de Córdoba. Para ello, se comenzará planteando la presencia de la historia egipcia como saber específico y contenido de la enseñanza en la propuesta educativa cordobesa de las últimas décadas, con el objeto de plantear la base del actual escenario de la política curricular. Por otro lado, en un nivel más bien específico, se analizará el papel que ocupa el antiguo Egipto en el diseño curricular actualmente vigente, con sus particularidades y potencialidades. Esto servirá para reflexionar sobre la propuesta editorial local a la que ha dado lugar, estableciendo posibles continuidades y diálogos entre ambos documentos.

Palabras clave: Enseñanza del antiguo Egipto, educación secundaria, diseño curricular, didáctica de la historia antigua

Ancient Egypt in the Teaching of History at the Secondary Education Level in the Province of Cordoba: Between the Curricular Guidelines and the Local Editorial Proposal

Abstract

This article aims to carry out an analysis of the teaching of ancient Egypt at the secondary education level in the province of Cordoba. To do so, it will begin by considering the presence of Egyptian history as a specific knowledge and content of teaching in the educational proposal of Cordoba in recent decades, in order to establish the basis of the current scenario of curricular policy. On the other hand, at a more specific level, the role of ancient Egypt in the current curricular design will be analyzed, with its particularities and potentialities. This will serve to reflect on the local edi-

RESEÑAS N° 25

AÑO 2024

[pp. 11 – 33]

Recibido: 13/07/2024

Aceptado: 29/08/2024

ISSN 2796-9304

torial proposal to which it has given rise, establishing possible continuities and dialogues between both documents.

Keywords: *Teaching of ancient Egypt, secondary education level, curricular design, didactics of ancient history*

Introducción

Si hay algo que, en las reflexiones actuales y locales sobre la enseñanza de la Historia, pareciera estar ausente o, al menos, poco desarrollado, es la pregunta sobre la historia antigua en tanto saber a enseñar. Si bien hay algunas investigaciones referidas al caso concreto del antiguo Egipto¹, el presente artículo supone un primer acercamiento al respecto en el ámbito de la realidad educativa secundaria en la provincia de Córdoba. Esto responde al hecho de que la Egiptología, como ámbito disciplinar propio, es absolutamente reciente en la Universidad Nacional de Córdoba, con lo cual los planteos sobre investigaciones específicas en torno al país del Nilo y también sobre su transmisibilidad en diferentes contextos educativos distan de tener una relevancia de larga data.

Detengámonos por un momento, ahora, en una palabra, recién mencionada: “transmisibilidad”. ¿Qué queremos argüir con ello? Pues que cualquier reflexión sobre la enseñanza de algún saber específico de Historia debe partir, según entendemos, de la consideración de la enseñanza misma como una actividad de **transmisión**. Esta supone, a diferencia de lo que acontece en cualquier mero acto de comunicación, una unilateralidad asimétrica del tipo: Sujeto que enseña → Sujeto que aprende (o bien: Sujeto del conocer). De acuerdo con esto, transmitir un saber implica reconocer en el sujeto que aprende “la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. «Construir» al sujeto (...) es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer” (Cornu, 2004, pp. 28-29). Esta consideración hace hincapié, muy especialmente, en el receptor en cuanto *resignificador* del contenido de la enseñanza, posicionamiento al cual adscribimos.

Así las cosas, formulamos como objetivo de este artículo analizar críticamente el lugar de la enseñanza del antiguo Egipto en el espacio curricular de Historia del nivel secundario de la provincia de Córdoba. Más específicamente, nos interesa llevar a cabo un análisis sobre su inclusión –u

¹ Tales investigaciones incluyen, la mayoría de las veces, al país de los faraones dentro del marco más general del Cercano Oriente antiguo. Véase: Zapata (2016a; 2016b; 2020a; 2020b) y Álvarez (2023).

omisión–, en el marco de la estructura curricular, dentro de los contenidos y aprendizajes tomados como prioritarios para los alumnos del nivel secundario cordobés, identificando sus alcances y limitaciones. Realizaremos esto desde dos perspectivas complementarias. La primera de ellas consistirá en la lectura y reflexión del diseño curricular actualmente vigente, dentro del marco de la política curricular provincial desde 1997. En la segunda, íntimamente unida a la anterior, la reflexión se centrará en torno a una propuesta editorial local en principio elaborada según los lineamientos del recién mencionado diseño curricular². Una y otra estarán ligadas por la exposición del esbozo de una argumentación acerca del para qué estudiar la historia del antiguo Egipto: de esta manera, retoma ciertos elementos presentes y/o inferibles del diseño curricular cordobés, a la vez que sirve como marco didáctico-epistémico sobre el que se llevará a cabo el análisis de la propuesta editorial ya aludida.

Los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba y el antiguo Egipto

Desde mediados de la década pasada, pero especialmente hacia el año 2008 en adelante, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba ha tomado una serie de decisiones con el objeto de mejorar y expandir el sistema educativo, incluyendo, claro está, al nivel secundario. En este contexto, y en concordancia con lo dispuesto en la Ley de Educación Nacional N° 20.206/06, se decidió la obligatoriedad de tal nivel como un derecho ciudadano, lo cual se tradujo en la necesidad de repensar su organización tanto institucional como pedagógica.

En este sentido, la nueva propuesta curricular se pensó dentro de los marcos jurídico-políticos otorgados por una serie de disposiciones nacionales y provinciales³, a saber, la Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058/05), la Ley de Educación Nacional ya mencionada, la Ley de Educación Provincial (N° 8.113/91), el Decreto Provincial N° 125/09 y los acuerdos del Consejo Federal de Educación. El objetivo propuesto era el de reemplazar el diseño curricular anterior (datado en el año 1997). En cuanto a la estructura del nivel

² Esta doble reflexión parte de nuestra consideración inicial del currículum como portador de un carácter *prescriptivo*, es decir que la razón de ser de todo diseño curricular es la de proponer una selección de saberes para la enseñanza, en la que el docente encuentra siempre intersticios de acción para la concreción de la planificación de su propia propuesta de enseñanza (Terigi, 1999, pp. 83-ss). Esta observación cabe, por analogía, a las propuestas editoriales. Por tanto, lo que el currículum prescribe no necesariamente es lo que se desarrolla en el aula; más aún, las propuestas editoriales pueden diferir en algún sentido con respecto a la prescripción curricular.

³ Acerca de las normas jurídicas actuales del funcionamiento del sistema educativo, véase: Brígido (2009, pp. 59-77).

secundario, a partir de 1995 con la sanción de la Ley Provincial N° 8.525/95, esta había quedado estructurada en dos ciclos: el Ciclo Básico Unificado (CBU), de escolaridad obligatoria, que comprendía tres años de estudio y el Ciclo de Especialización (CE), de escolaridad no obligatoria, también de tres años. En cambio, con la nueva propuesta, el nivel medio provincial pasó a estar conformado por un total de seis años obligatorios, también dividido en dos ciclos de igual duración, correspondiéndose al CBU y al CE, aunque con una nueva denominación: Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO)⁴ respectivamente. De los dos, el que aquí nos compete es el primero, cuya caracterización oficial es la siguiente: “constituye el primer tramo de la Educación Secundaria, articulado con la Educación Primaria; brinda a todos los estudiantes oportunidades de continuar apropiándose de los aprendizajes considerados básicos, tanto para su desarrollo personal como para su desempeño cívico y social” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011a, p. 8).

El diseño curricular prescripto para el período 2011-2015, aunque aún con vigencia actual con sendas actualizaciones y modificaciones⁵, presenta a la Historia dentro del amplio marco de las Ciencias Sociales, puesto que los espacios curriculares que le competen a ese ámbito se encuentran distribuidos de la siguiente forma: 1° año del CB: Ciencias Sociales - Geografía (5 horas cátedra); 2° año del CB: Ciencias Sociales - Historia (5 horas cátedra); 3° año del CB: Geografía (4 horas cátedra) e Historia (4 horas cátedra)⁶. Decimos espacio curricular, y no asignatura –como era común hasta entonces– porque, ahora, se considera a la asignatura como un formato curricular específico, comprendido entre otros⁷.

Ahora bien, para una ubicua comprensión del lugar que ocupa el antiguo Egipto en la actual propuesta curricular, debemos comparar brevemente los diseños de los años 1997 y 2011, más la actualización curricular de 2023. Según sostenemos, tal comparación permite sacar a la luz la razón de ser de muchas de las propuestas editoriales vigentes, incluyendo las no pocas inercias existentes en lo que respecta a la configuración y disposición de los saberes en ellos consignados.

⁴ Los tres años del CO están contemplados para las ofertas de Educación Secundaria Orientada. En cambio, dura cuatro años para las de Educación Secundaria Técnico Profesional.

⁵ Para el caso de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia en particular, se trata de la actualización curricular aprobada por el Ministerio de Educación provincial mediante la Resolución n° 680/2023. Para más detalles, véase: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2023).

⁶ Esta es una gran diferencia con respecto al diseño curricular anterior, en el que cada uno de los tres años del CBU contenía las asignaturas Historia (con 3 horas cátedra) y Geografía (también con 3 horas cátedra).

⁷ Para más detalles al respecto, véase: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011a, pp. 28-41; 2011b, p. 4).

En efecto, si bien los tres documentos parten de la noción de que las Ciencias Sociales estudian la *realidad social*, caracterizada como compleja y dinámica⁸, lo que se toma como su aspecto central para la enseñanza es diferente. En el diseño de 1997, aunque se explicita que “[s]e trata de estudiar los procesos desde las distintas dimensiones: economía, política, social y mental” (Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, 1997, p. 13), lo que subyace es –a juzgar por el nombre de los ejes temáticos que plantea– la concepción, aparentemente proveniente del posicionamiento teórico del materialismo histórico, de una infraestructura económica que determina, en última instancia, el desarrollo y el cambio social⁹. En cambio, en el diseño curricular vigente, se deja de lado la preeminencia de la dimensión económica de la realidad social, así como también su abordaje netamente cronológico, para hacer hincapié en lo social y cultural, en vista de que las Ciencias Sociales son tomadas como “de vital importancia para la formación de los estudiantes en un contexto de vida democrática ya que (...) brindan argumentos que se contraponen a las diversas formas de etnocentrismo” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b, p. 85). Más aún, la prescripción de aprendizajes y contenidos para el 2º año del CB pone énfasis en el contexto americano y mundial¹⁰.

⁸ Además de “contradictoria” según el diseño de 1997 (Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, 1997, p. 3), y de “conflictiva” en el diseño actual (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b, p. 85). En este punto, nos es insoslayable destacar la importancia didáctico-epistémica del empleo de ciertos términos o conceptos como catalizadores u organizadores de la Historia escolar: la elección por uno/s u otro/s no es algo intuitivo o ingenuo, sino que implica todo un posicionamiento teórico-ideológico tanto del Estado provincial como agente activo en la elaboración de los diseños curriculares, como de las instituciones educativas y los docentes como agentes activos en la concreción efectiva de aquello que los diseños curriculares prescriben. En efecto, y siguiendo a Lombardi (2000), la Historia escolar más tradicional ha estado apegada a relatos acontecimentalistas no pocas veces de explicación causal única y cerrados a toda discusión posible. Ahora bien, el hecho de que los diseños curriculares hablen de la realidad social como «compleja, dinámica, contradictoria, conflictiva», aunque no haya más aclaraciones al respecto, pueden tomarse como una invitación a repensar en la importancia didáctica de los conceptos en las aulas, puesto que “adquieren relevancia para conocer e interpretar los procesos históricos” (Fernández, 2016, p. 1). Si bien esto es algo hoy en día muy sostenido (a modo de ejemplos, véase: Godoy Vera, 2017; López Castrillón, Veliz y Lizaso, 2023), ya hace varios años Andrea Zingarelli (1996) lo ha sabido afirmar para el caso concreto de la historia antigua. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

⁹ Así, al referirse a los conceptos básicos de economía agraria, feudalismo y economía mercantil urbana, se alude al tipo de modo de producción como la expresión de un tipo de realidad social, según se explica en Vilar (1982, pp. 67-68).

¹⁰ Énfasis basado en la siguiente fundamentación: “Resulta paradójico que la visión y utilización del espacio global tienda a renovar el **interés por lo local**, por la necesidad vital de recuperar y hasta restaurar lo propio, lo específico, la identidad personal y colectiva. (...) En la formación de los adolescentes y jóvenes de hoy, es importante tener en cuenta que la construcción de las identidades asuma un carácter proyectivo y no solamente defensivo” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b, p. 86). Las negritas pertenecen al texto original.

A pesar de esta diferenciación y de la funcionalidad que le caben en ellos a la cronología y la periodización, existe una cierta analogía de la disposición de los ejes temáticos para el otrora 1° año del CBU y el actual 2° año de CB, tal como podemos apreciar abajo en la Tabla 1:

Tabla 1: Ejes temáticos para Historia de 1°-CBU y 2°-CB

<i>Diseño curricular de 1997</i>	<i>Diseño curricular de 2011</i>	<i>Actualización curricular de 2023</i>
Ejes temáticos de 1° año CBU	Ejes temáticos de 2° año CB	
Apropiación social del espacio, su construcción a través del tiempo	<i>La organización de la subsistencia y de los sistemas políticos</i>	<i>Organización de la subsistencia y de los sistemas políticos</i>
<i>Las organizaciones sociales en el marco de las economías agrarias</i>		
El control del mar y las relaciones de poder en el Mediterráneo	Las organizaciones imperiales en Europa y América: proyección territorial y desplazamiento cultural	Diversidad cultural en el Abya Yala [i.e. América] y en el mundo Mediterráneo
Disolución del mundo Mediterráneo	Diversidad cultural a partir de la fragmentación del mundo Mediterráneo	
Coexistencia de sistemas económicos diferenciados		
	El impacto de Occidente sobre las sociedades americanas	

Fuente: Elaboración propia.

Según podemos apreciar, en la Tabla 1 aparecen los resaltados y en cursiva los nombres de los ejes en los que se ha contemplado al antiguo Egipto como saber a enseñar. En ellos, el hincapié puesto en este concreto histórico difiere sustancialmente. Así, en el eje *Las organizaciones sociales en el marco de las economías agrarias* de 1997, encontramos lo que sigue:

- Los Egipcios [sic]: el estado centralizado, la unificación. El teocentrismo, administración y control del poder y la información. Contrastación con el caso hebreo. División social del trabajo, estructura agraria y excedente. Contactos comerciales.
- La alternativa de los fenecios [sic], el comercio; uso del mar. Colonización. Cartago.
- Las economías agrarias como elemento común a todos ellos. (Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, 1997, p. 24).

El estudio histórico del antiguo Egipto ocupaba, entonces, un lugar específico, centrándose en sus dimensiones económica y política¹¹, y haciendo mención a la religión (“teocentrismo”) como subsidiaria del mantenimiento del aparato político.

Muy distinta es la situación presente en el diseño curricular actual. Tomando como objetivo la identificación de formaciones de sistemas de poder como producto de procesos sociales conflictivos en diversos contextos, el eje *La organización de la subsistencia y de los sistemas políticos* de 2011 prescribe únicamente: “Comparación de los procesos de **organización de los estados** en Oriente Próximo, en el Mediterráneo y en América”¹² (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b, p. 90). Así, centrándonos en Oriente, el país del Nilo no aparece ya mencionado ni necesariamente prescripto. Su notable ausencia es un gran contraste respecto al diseño curricular de 1997. Más aún, Egipto debe inferirse como el estudio de un caso que puede o no estar en la selección de contenidos de cada docente, si es que se opta por otros concretos históricos como, por ejemplo, Mesopotamia.

Sin embargo, consideramos que la prescripción actual tiene de positivo que, al centrarse en la categoría “organización de los estados”, hace plausible la inclusión de diferentes dimensiones de la realidad humana –llámense política, económica, ideológica, religiosa, social, cultural, etcétera–. Aunque en no pocas ocasiones tales sean concebidas desde el presente de los sujetos del saber, a modo de compartimentos estancos y/o autoexcluyentes, la pretensión de

¹¹ Según podemos inferir de la cita del diseño curricular de 1997, los diferentes concretos históricos del Cercano Oriente antiguo son etiquetados bajo la categoría “economías agrarias”, en la cual, por cierto, parecieran resonar ciertos ecos de la postura de Karl A. Wittfogel (1955) sobre “las sociedades hidráulicas”. Esta, a su vez, está aparejada con la idea del “despotismo oriental”, ya que quien mantenía el control sobre las obras agrícolas-hidráulicas, era quien detentaba el poder político. Esto es perceptible en lo que respecta a Egipto, al indicar “[e]l teocentrismo, administración y control del poder y la información”. Huelga decir que esta postura es, en el ámbito egiptológico hodierno, algo ya anacrónico y superado (Pfoh, 2013), por lo que consideramos como positivo su ausencia en el diseño curricular cordobés de 2011.

¹² Las negritas pertenecen al texto original.

atención a la alteridad/diversidad buscada por el diseño curricular de 2011 hace que puedan llegar a ser abordadas y comprendidas desde la lógica propia de las sociedades próximo-orientales. Esto es, como dimensiones absolutamente imbricadas e interdependientes, en el marco de una amplia red de sentidos cuyos patrones organizativos poseen el potencial pedagógico de expandir los actuales horizontes culturales de comprensión hacia otras realidades y experiencias pretéritas, las cuales, por cierto, están ancladas en lo más profundo de la naturaleza humana y tienden hacia una ubicua interlocución cultural en el presente (Zapata, 2020b, pp. 205-207). Con todo ello, se propicia la formación de un modelo de estructura conceptual que, siguiendo a Antoni Santisteban Fernández (2010, p. 37), reproduce los sistemas sociales en forma de redes de significados, ayudando a superar la complejidad de la realidad social¹³ y potenciando la formación de los sujetos del conocer en sendas competencias del pensamiento histórico. El autor se refiere a esto último con las siguientes palabras:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad (...) Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo, a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (Santisteban Fernández, 2010, p. 29)

En consonancia con lo argüido, una dimensión fundamental de la organización de los estados es su “origen”, por lo que el estudio de los casos del Cercano Oriente –Egipto, en particular– es una fuente de valiosos recursos para el “contrapunto comparativo” (Campagno, 2007, p. 6), al permitir el establecimiento de similitudes y diferencias con los casos homólogos –aunque genéricamente hablando– de la cuenca mediterránea y de América. Con ello, el espacio local/regional es pasible de ser aprehendido en función del contraste con otros marcos histórico-espaciales de referencias, habida cuenta de las especificidades inherentes a cada uno. En otras palabras, la ubicuidad y significatividad que puede adquirir la enseñanza del país del Nilo reside en

¹³ Santisteban Fernández (2010, p. 36), incluso, hace énfasis en que la Didáctica de la Historia está hoy en día obligada a crear ciertas estructuras conceptuales para la enseñanza, lo cual la vuelve novedosa y/o independiente con respecto a la producción historiográfica científica, puesto que tales estructuras conceptuales no necesariamente responden a los objetivos de esta última –la Egiptología, en el caso que aquí nos compete–.

su “otredad” con respecto a distintos concretos históricos locales y/o más próximos a la realidad sociocultural y política de los sujetos del conocer.

Pero, más allá de los procesos que condujeron a las primeras formaciones estatales y urbanas, ¿qué otras dimensiones cabrían ser contempladas en las aulas para analizar críticamente la organización estatal de, en este caso, Egipto? El diseño curricular de 2011 no las explicita, aunque, siguiendo el párrafo precedente, podemos inferir, a partir de los conceptos señalados a lo largo de todo el eje, que pueden ser el sistema político y sus instituciones, la división del trabajo y la organización social. Si bien la organización del trabajo implica el estudio del modo de producción, es notable la ausencia de la categoría analítica “economía agraria” que, presente en el diseño curricular de 1997, daba fundamento a la inclusión explícita del antiguo Egipto.

La propuesta de actualización curricular de 2023 prioriza, para el 2° año del CB, el análisis de casos locales/regionales, como las de las regiones mesoamericana y andina prehispánica, o bien la de los primeros habitantes del actual territorio cordobés. Empero, ahora sí que hay una explícita mención a Egipto, aunque escueta. Al proponer el contenido “sociedades agrarias tributarias”¹⁴, se indica como sugerencia de abordaje: “Seleccionar textos, imágenes y mapas históricos que posibiliten un trabajo en clave comparativa de las formas de apropiación del espacio –mediante el conflicto– y la organización sociopolítica, por ejemplo, en Egipto y Mesoamérica” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2023, p. 115). Sea lo que fuere que signifique aquí el término “conflicto”, el antiguo Egipto se torna ahora como un caso concreto de estudio para desarrollar sendas habilidades y competencias del pensamiento histórico, en concreto la comparación, a través del análisis de distintos formatos textuales y/o portadores de información: mapas y fuentes (textuales e iconográficas). Aquí tenemos, pues, una aclaración muy preliminar sobre la funcionalidad y la potencialidad del estudio de la historia egipcia en los y las adolescentes del 2° año del CB. Con todo, no puede ser tomada como suficiente, habida cuenta de su paupérrima amplitud de desarrollo. Será nuestra tarea de ahora en más la de ampliar los argumentos que den cuenta de la tan mentada pregunta sobre el para qué incluir al país del Nilo dentro

¹⁴ Nótese cómo la referencia a lo agrario vuelve a estar presente, aunque con una no tan sutil diferencia respecto a las prescripciones provinciales de 1997: ya no se habla de “economías”, sino de “sociedades”. Esto ya no refiere necesariamente de una infraestructura económica determinante, sino de unas ciertas formas de apropiación del espacio, basadas en el fenómeno de los conflictos sociales, la identificación y el mantenimiento de las instituciones políticas a través de los sistemas tributarios, y su legitimación a través del culto. Así, el hincapié puesto en la noción de “conflicto” –aunque no esté conceptualmente infradeterminada, por lo que se torna en un término algo vago y ambiguo– se aleja del otrora defendido despotismo oriental “teocentrista”. Véase, a modo de ejemplo, la siguiente frase: “Análisis del conflicto como móvil para la apropiación de tierras fértiles que aseguran el sustento en diversos espacios” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2023, p. 115).

de las propuestas de enseñanza del espacio curricular Ciencias Sociales – Historia del 2° año del CB. En esta empresa, retomaremos algunos argumentos recientemente esgrimidos para desarrollarlos con más profundidad.

¿Para qué estudiar la historia del antiguo Egipto en la escuela secundaria?

Elaborar una respuesta reflexiva para este crucial interrogante supone dejar atrás la suposición de la Historia en el nivel medio como la mera acumulación de un saber erudito, cronológico y memorístico de corte positivista¹⁵. En cambio, supone problematizar la cuestión de las formas de abordaje del conocimiento histórico en el ámbito de la enseñanza, tanto para el sujeto del conocer como para el sujeto que enseña, habida cuenta de que el conocimiento histórico debe desprenderse de su carácter meramente informativo para convertirse en estratégico (Zabala, 2012). Pero, ¿cómo lograr esto? Lo primero que debemos tener en cuenta es la mutación sociocultural de la escuela secundaria y sus sujetos del conocer, a la que algunos autores sitúan en el ámbito de la posmodernidad y del derribo de los muros separadores entre la escuela y el afuera¹⁶. En tal mutación, surge rápidamente la cuestión del “¿para qué?” de los saberes que se enseñan. En esta pregunta subyace no pocas veces la idea de la utilidad con un sesgo mercantilista e, incluso, teñida de un pragmatismo inmediato (Gallego, 2010, p. 207).

Entonces, dada esta cuestión, ¿cómo abordar el conocimiento histórico? Siguiendo a Nilda Carrizo de Muñoz (1995), la Historia es una herramienta valiosa que brinda ayuda para interpretar la realidad, para reconocernos como agentes inmersos en una sociedad y cultura determinadas y, además, para comprender el mundo de hoy “a través de hilos conductores hacia el pasado” (p. 32). También, hace varios años ya, Jesús Domínguez (1989) ha planteado tres finalidades interdependientes que consideramos todavía vigentes. Para la primera de ellas, la Historia debe servir para que el sujeto del conocer pueda situarse conscientemente en la sociedad que le toca vivir y para conocer de manera crítica su herencia personal y colectiva. Por otro lado, la Historia debe permitirle enriquecer su conocimiento y comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano, en el sentido de poder “entender mejor las fuerzas generadoras de los procesos de cambio y evolución en las sociedades

¹⁵ Parafraseando al historiador británico Eric Hobsbawm, la egiptóloga argentina Andrea Zingarelli (1996, pp. 81-83) ha sostenido que los manuales escolares de este estilo conformaron una verdadera “tradicción escolar”, en la que sólo interesaba la recuperación no problematizada del pasado y su transmisión, tal como está, en los alumnos.

¹⁶ A este respecto, véase: Zaccagnini (2003), Dubet (2003) y Poliak (2004).

humanas” (Domínguez, 1989, p. 40). Por último, es importante destacar el papel educador que la Historia puede llegar a tener, por un lado, como medio para adquirir ciertas habilidades cognitivas¹⁷ y, por otro, como medio para desarrollar actitudes intelectual y socialmente considerables: “Si hay una materia especialmente indicada para enseñar al alumno que el conocimiento científico es antidogmático, provisional y discutible, sin dejar por ello de ser riguroso, esa materia es la Historia” (Domínguez, 1989, p. 41). Ahora bien, estas observaciones, huelga decirlo, valen para la disciplina histórica en general, por lo que incluye a la enseñanza de la historia egipcia.

Investigaciones mucho más recientes hacen hincapié, para lograr estos cometidos, en la enseñanza de la Historia mediante modelos conceptuales superadores de la simple cronología, así como en las competencias del pensamiento histórico (Santisteban Fernández, 2010), lo que es, en definitiva, una verdadera *alfabetización histórica* (Sáiz Serrano, 2013). Así, aprender a pensar históricamente implica la necesidad de adentrarse en la epistemología de la disciplina para lograr una cabal comprensión por parte de los destinatarios de toda propuesta de enseñanza. De este modo, resulta significativo el concepto de *relevancia histórica*, que “implica la capacidad de interrogarnos sobre qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado” (Gómez Carrasco, Ortuño Molina y Molina Puche, 2014, p. 15). Relevancia que debe partir de una significatividad para el sujeto del conocer, pues, de lo contrario, se torna en un conocimiento estéril pasible de caer en el mero enciclopedismo.

Si, según el diseño curricular cordobés vigente, se prescribe que “[e]n la formación de los adolescentes y jóvenes de hoy, es importante tener en cuenta (...) la construcción de las identidades” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b, p. 86), allí se hace hincapié en lo “local” para cumplimentar esto. Pareciera *prima facie*, por tanto, que se sostiene la idea de que mientras algo es más cercano a nuestra realidad, más útil puede llegar a ser para comprenderla. Empero, sostenemos, siguiendo a Julián Gallego (2010, p. 208), que no es este un criterio válido para acreditar o desacreditar determinada práctica historiadora, en particular el del estudio del antiguo Egipto¹⁸.

Este mismo historiador, aunque argumentase para el caso de Grecia, nos brinda una respuesta a la pregunta que dio comienzo a la presente sección, a la que por analogía podemos trasladar al caso del país del Nilo. La alfabetización

¹⁷ Como, por ejemplo, el análisis, la inferencia, la interpretación crítica y la síntesis de fuentes de información.

¹⁸ Así, podemos traer a colación la postura de Horacio Miguel Hernán Zapata (2016a, p. 42; 2020a, p. 103), para quien los historiadores argentinos y latinoamericanos deben atreverse a cuestionar ciertos argumentos aparentemente aceptados –y, por ellos, cuestionables en grado sumo–, tales como el hecho de que el ámbito del Cercano Oriente antiguo no responde a los intereses «nacionales» inmediatos, al estar alejado de la realidad y las necesidades del presente local.

histórica y la relevancia histórica respecto de la enseñanza del antiguo Egipto, según argüimos y preconizamos en la sección anterior, puede concebirse como sigue: pensar *desde* la historia antigua egipcia nos permite pensar históricamente a partir de situaciones, configuradas a través de una suerte de ruptura, de discontinuidad, y a partir de una fuerza o un acontecimiento ligado a un sujeto –o colectivo de sujetos–, de modo que la constitución de una situación está estrechamente ligada a la conformación de una subjetividad (Gallego, 2010, p. 213). Por ejemplo, si consideramos el proceso de conformación del estado egipcio hacia el Período Dinástico Temprano (*ca.* 2900-2545 a.C.)¹⁹, podemos preguntarnos y pensar históricamente sobre las características del sujeto político conformado en esa situación, que terminaría identificándose con la concepción de un sistema político que, a diferencia de aquel en el que se encuentra inmiscuido el sujeto del conocer, es no democrático y en el que los conceptos de “política” y “religión” –según nuestras acepciones actuales– no podían separarse, pues formaban un solo *continuum*²⁰. Más aún, es posible analizar cómo, a pesar de la no democraticidad del estado egipcio, la cuestión de la posesión del poder político distaba de ser un fenómeno estático ni mucho menos “despótico”, pues implicaba toda una interacción y puja entre diferentes esferas colectivo-sociales de influencia (Cruz-Uribe, 1994), como por ejemplo la nobleza, el ejército o el clero, entre otras.

Semejante puntualización del *continuum* pluridimensional de la experiencia humana en el pasado próximo-oriental debe contribuir, en última instancia, a alejarnos de posiciones tales como la del mito o ídolo de los orígenes (Bloch, 2001 [1944], pp. 9-64), propia de un anticuarista y reflejada en postulados como los del *ex Oriente lux, ex Occidente lex* (“desde el Oriente la luz, desde el Occidente la ley”)²¹. En su lugar, si el antiguo Egipto es tomado como una entidad conceptual, antes de cronológico-geográfica prístina y pretérita, hace suya la gran potencialidad pedagógica de tornarse en un “laboratorio histórico”

¹⁹ Utilizamos aquí la cronología expuesta en: Hornung, Krauss y Warburton (2006, pp. 490-495).

²⁰ A este respecto, véase: Assmann (1989); Campagno (2009); van Blerk (2019).

²¹ El célebre egiptólogo alemán Jan Assmann (1995) supo discutir ya esta cuestión, en su libro *Egipto a la luz de una teoría pluralista de la cultura*. En efecto, el autor plantea que, ante nuestros ojos occidentales actuales, el país de los faraones se nos muestra como una forma cultural cerrada en sí misma, desarrollada dentro de sus propias fronteras espacio-temporales. No obstante, arguye que “la propia historia (...) se entiende como una forma cultural más. (...) O dicho de un modo más preciso: desde el punto de vista de la teoría de la cultura, la historia es una función del tiempo cultural” (Assmann, 1995, p. 6). Así las cosas, Egipto puede ser visto, al menos para el caso de la Historia escolar, como una realidad cultural diversa que, aunque anclada en un pasado lejano, aún permanece viva de cierta manera en sus vestigios actuales, en las diferentes apropiaciones (pinturas, obras de teatro, películas, entre otros) que el Occidente actual ha hecho sobre él. Empero, la apropiación actual del país del Nilo no es el país del Nilo *per se*. En suma, Egipto ya no debería ser visto como uno de aquellos embrionarios lugares de origen de los grandes logros humanos que, en el discurrir del tiempo histórico, alcanzarían su epítome en el marco de la cultura occidental.

que, desde un pensamiento histórico situado, (...) [permita] demostrar las invariantes de la conducta humana a través de los siglos sin dejar de ubicarnos en las coordenadas espacio-temporales de los actores o fenómenos estudiados” (Zapata, 2020b, p. 212). De esta manera, el sujeto del conocer sería capaz de resignificar el pasado egipcio estudiado en una suerte de vía dual de identificación/contraste con él, reconociendo a aquellos hombres, mujeres y colectivos de los tiempos de los faraones como poseedores de inquietudes y experiencias que no pocas veces perviven hoy en día, aunque los modos de resolución y concreción sean diferente y diversos a los actuales.

En suma, ¿para qué estudiar la historia del antiguo Egipto? Para “reflexionar sobre cuáles son nuestras preocupaciones y cómo el discurso histórico podría elaborar algunas respuestas para las mismas” (Gallego, 2010, p. 215). La formulación de nuestras preocupaciones, y su respuesta a través de hilos conductores hacia el pasado, pone de relieve no sólo una inferencia crítica del presente, sino también la conformación de la identidad de los estudiantes secundarios en el seno de **su** realidad social, contribuyendo a la construcción del “nosotros” y del “otro(s)” por medio de la diversidad²².

Análisis de una propuesta editorial cordobesa basada en el diseño curricular vigente

En la presente sección llevaremos a cabo un análisis, sin pretensiones de exhaustividad, de una propuesta editorial cordobesa que, pensada para un formato de aula-taller, pretende basarse en los lineamientos curriculares de 2011. Se trata de los manuales de Marisa Díaz y Cristina Bonardi (2013; 2021a). El publicado en 2021 es una renovada edición del de 2013, en particular en lo que respecta a las actividades propuestas para el aula-taller, con la novedad de incluir enlaces a videos y demás producciones audiovisuales que amplían los textos escritos por las autoras. Antes que nada, es insoslayable destacar que ambos manuales se organizan en sendos módulos, habiendo sido tomados sus títulos de los nombres de los ejes del diseño de 2011 tal como constan en la Tabla 1²³. Así, el antiguo Egipto forma parte del módulo “La organización de la subsistencia y de los sistemas políticos” junto a otras sociedades próximo-

²² Como arguyeran Boivin, Rosato y Arribas (2010): “De esta forma (...) extiende las categorías propias del Nosotros y, al hacerlo, las transforma descubriendo detrás del fenómeno su sentido. En el mundo ajeno existen los mismos sentidos (funciones) pero diferentes formas institucionales. La otredad no es la negación de la propia humanidad” (p. 72).

²³ Debido a las actualizaciones y modificaciones posteriores de los lineamientos curriculares, Díaz y Bonardi (2021a) omiten el eje Impacto de Occidente sobre las sociedades americanas, presente originalmente en Díaz y Bonardi (2013, pp. 293-337), pues ahora está incluido dentro de la propuesta editorial para el 3° año del CB, según se puede ver en: Díaz y Bonardi (2021b, pp. 9-56).

orientales (las ciudades-estado mesopotámicas, los fenicios y los hebreos) y prehispánicas (Mesoamérica, los olmecas, la región andina y la cultura chavín), cada una considerada como un compartimento estanco y sin ningún tipo de posibilidades de comparación. Aquí vemos, entonces, una primera diferencia notable con los lineamientos curriculares cordobeses: no se aprecian en modo explícito ni los contenidos prioritarios ni su abordaje problematizador mediante ejercicios comparativos; al contrario, se sigue la misma lógica de los más tradicionales manuales de historia antigua. En efecto, se concibe al Cercano Oriente como el primer y prístino eslabón de una cadena evolutiva que desembocará en la Europa feudal y moderna, vía las civilizaciones mediterráneas clásicas. Tal fenómeno es comprobable por el hecho de que se inicia con la presentación cartográfica del llamado *Creciente Fértil*, categoría otrora acuñada por James Henry Breasted (1916, p. 802) y que, desde entonces, en su transposición escolar ha servido como una suerte de matriz explicativa de un cierto determinismo geográfico (Zapata, 2016b, p. 137) de las llamadas “sociedades/economías agrarias”, según la nomenclatura de los diseños curriculares de 1997 y 2011.

Entrando en una mirada analítica más específica sobre Egipto, el determinismo geográfico queda explicado a partir de los ciclos anuales de inundación-siembra-cosecha del río Nilo (Díaz y Bonardi, 2013, p. 85; 2021, pp. 100 y 111). Recién tras esto sigue una exposición general de ciertos “aspectos”: político (Díaz y Bonardi, 2013, pp. 86-90; 2021, pp. 101-103), social (Díaz y Bonardi, 2013, pp. 92-94; 2021, pp. 106-107), económico (Díaz y Bonardi, 2013, pp. 95-96; 2021, p. 107) y religioso (Díaz y Bonardi, 2013, pp. 97-102; 2021, pp. 109-110). Como podemos ver, nada hay que haga alusión al *continuum* pluridimensional de las sociedades próximo-orientales del que ya escribiéramos más arriba.

Ahora bien, ¿cómo podría ponerse de manifiesto tal *continuum* pluridimensional? A modo de ejemplo, presentamos la somera caracterización de una propuesta didáctica tomada a partir de una innovación del manual de 2021. En este hay una inclusión concreta, que podría tomarse como una mejoría con respecto al del 2013: se trata de un apartado de una página titulado “Conoce +: La mujer en el Antiguo Egipto” (Díaz y Bonardi, 2021a, p. 108). Aquí se hace una alusión a cuestiones como el rol doméstico femenino, el adulterio, el divorcio y la posible existencia de una igualdad jurídica respecto a los hombres. El apartado inicia así:

Se suele decir que **la mujer en el Antiguo Egipto**²⁴ gozaba de una igualdad sorprendente respecto con el hombre (...). Esto era debido a que la mujer,

²⁴ Las negritas corresponden al texto original.

a diferencia de otras partes del mundo por aquellos días y otras culturas, era respetada. No era considerada como igual al hombre, pero sí como su complemento. (Díaz y Bonardi, 2021a, p. 108)

Si bien la cita anterior parece reconocer algunos avances en lo que respecta a las investigaciones vigentes al respecto²⁵, olvida una cuestión no menor: el hecho de que hubo mujeres que llegaron a acceder al máximo poder político, ejerciendo como reinas regentes o corregentes, o incluso como faraonas²⁶. Se podría, entonces, completar el texto del manual de 2021 con el caso concreto –y más conocido– de Hatshepsut, cuyo reinado suele datarse entre *ca.* 1479-1458 a.C. Siguiendo el estudio sobre ella llevado a cabo por Teresa Bedman y Francisco J. Martín Valentín (2013), la elección de este caso puede servir para analizar lo siguiente:

(a) La representación de Hatshepsut con los atributos reales propios de un faraón; ello daría pie para analizar tales tributos, sus significados, e identificarlos en otras imágenes de diferentes períodos históricos egipcios.

(b) Las escenas que se conservan sobre la coronación de Hatshepsut y la pretensión de su vinculación filial con el dios Amón, a modo de legitimación religiosa de su acceso al trono; eso conllevaría a un análisis mayor del carácter ontológico divino de los faraones, su relación con las divinidades y, por qué no, aspectos más generales de la religión egipcia misma.

(c) Relatos y escenas de las expediciones al país de Punt, a modo de puntapié inicial para abordar las relaciones interestatales entre Egipto y sus vecinos, además de la cuestión del tributo –sus finalidades y modalidades–, recordando que las autoras Díaz y Bonardi habían ya calificado a la economía nilótica como agraria y tributaria.

(d) Los casos de *damnatio memoriæ* de la figura y nombre de Hatshepsut tras su muerte, lo que implicaría indagar en: la cuestión de la legitimidad e ilegitimidad de ciertos gobernantes y cómo se intentaba resolverlo, “eliminándolos” incluso de la historia; el significado de la vida después de la muerte y la posible aniquilación total del difunto, pues los actos de *damnatio memoriæ* –derribo de sus construcciones, martelar y borrar su cara o cuerpo completo junto con los cartuchos jeroglíficos que representaban sus nombres, entre otros– apuntaban, además de lo recién dicho de quitarla de los registros de la historia egipcia, también a eliminar su existencia en el más allá.

²⁵ A modo de ejemplos, véase: Ayad (2022) y Orriols-Lonch (2007; 2012).

²⁶ Para mayor información al respecto, véase: Tyldesley (2012) y Jost (2021).

En suma, como podemos ver, el análisis problematizado del caso relevante de la reina Hatshepsut, además de continuar con la propuesta del manual de reivindicar el papel de las mujeres en la sociedad nilótica, propicia también un abordaje complejo que tiene en cuenta cómo se entrelazan las diferentes dimensiones de la realidad egipcia: social, política, economía, arte y religión; es decir, todas aquellas que en los manuales de 2013 y 2021 ya han sido tratadas de forma separada y aislada.

En otro orden de cosas, ambos manuales culminan con una somera presentación descriptiva de ciertos aspectos culturales relevantes, tales como las formas de escritura, la arquitectura funeraria, la escultura y la pintura, y los aportes egipcios al desarrollo técnico-científico de la humanidad –el calendario, los rudimentos de aritmética y geometría, los estudios de anatomía– (Díaz y Bonardi, 2013, pp. 103-105; 2021, pp. 113-116). Toda esta disposición bien delimitada de aspectos pareciera justificar la inclusión de Egipto como saber a enseñar y ser aprendido: ellos dan cuenta de su avanzado desarrollo cultural dentro de una visión evolucionista del tiempo histórico, visión por demás estéril y ficcionalista además de anacrónica. Por ello, acordamos con Horacio Zapata (2016b) en que: “aquella definición que aprendimos en la escuela, de que la historia humana comienza con el origen de la escritura y de la civilización, es una metáfora que resume de forma clara y directa esta prejuiciosa concepción” (p. 144).

La cuestión de la evolución se vuelve explícita en la presentación de la historia egipcia misma. Primero, en lo que respecta al origen del estado faraónico: se alude a la tradicional visión simplista de la unificación de dos reinos –Alto y Bajo Egipto–, cada uno de los cuales se construyó sobre la base previa de pequeñas comunidades agrícolas. Así, el punto culmen evolutivo es la aparición de la figura del “rey/faraón”, en función del que se explican, con más o menos aciertos, los conceptos que las autoras consideran centrales para entender la ¿dinámica? política: *monarquía centralizada, teocrática y hereditaria* (Díaz y Bonardi, 2021a, p. 101). Asimismo, el devenir temporal estatal es mínima y brevemente descripto, en no más de una página, sobre la base de una sucesión de períodos: Reino Antiguo (3000-2050 a.C.), Reino Medio (2050-1570 a.C.), Reino Nuevo (1570-715 a.C.) y Época Tardía (715-30 a.C.). Ante esto, caben dos observaciones. Primero, esta periodización, además de imprecisa y desactualizada, está incompleta, pues oblitera los llamados Períodos Intermedios. Más aún, si el diseño curricular vigente, junto con su actualización, tanto hacen foco en la noción de “conflicto”, ¿por qué no incluir cuestiones de la historia egipcia para hablar, por ejemplo, de la descentralización política del Primer Período Intermedio, de la escisión territorial estatal propia del Segundo Período Intermedio, o de los conflictos por el poder político entre

realeza y clero de Amón a inicios del Tercer Período Intermedio? Lo mismo sucede con la cuestión social: apelando a la típica explicación a partir de un diagrama piramidal, se alude a la explotación de un grupo de sectores económicamente “no privilegiados” por parte de otros “privilegiados”²⁷. En esta disposición jerárquica, parece no tener cabida ninguna forma de conflicto social, los cuales, por cierto, sí que tuvieron lugar²⁸.

Párrafo aparte –aunque ligado al anterior– merece la cuestión ya aludida respecto a la mirada evolucionista sobre la historia egipcia que presentan las autoras de los manuales que estamos analizando: ella trae aparejada, para los estudiantes que aprenden de sus páginas, que el Estado egipcio simplemente “apareció”, primero en forma embrionaria para, con los siglos, desarrollarse en un imperio y, finalmente, “morir” debido a sendas invasiones extranjeras. Esto se aleja abruptamente del basamento teórico curricular de la realidad social como compleja y conflictiva. Retomando algunas discusiones ya esgrimidas antes con respecto al empleo de términos y/o conceptos para la explicación de los procesos históricos, no es lo mismo “evolución” que “desarrollo”, ni mucho menos “aparición” que “construcción”. Aquí preferimos los segundos términos de ambos binomios disyuntivos, puesto que pueden dar cuenta de modo más efectivo de los procesos históricos, por ejemplo, para el caso estatal egipcio²⁹. Esto, claro está, siempre que se haga un uso didáctico-epistémico ubicuo de las fuentes primarias³⁰.

En suma, la propuesta editorial analizada mantiene lazos inseparables con visiones enciclopedistas y positivistas propias de lineamientos curriculares pasados y de enfoques historiográficos ya superados. Esto, en el fondo, posee un impacto formativo para nada despreciable: “el cambio es un barniz que no transforma las concepciones sobre el conocimiento histórico, cuestión que depende del profesor, de sus decisiones” (Andelique, 2011, p. 258). La inclusión de actividades en algún sentido novedosas –análisis de videos, completado de esquemas o crucigramas, visionado de imágenes o historietas tomadas de internet sin mayor contextualización, entre otras– poco o nada hacen para sostener un abordaje pedagógico e históricamente ubicuo, ni mucho menos para asumir aquello que de positivo tiene el diseño curricular cordobés vigente. Tan solo se continúan perpetuando los conocimientos estáticos, descontextualizados,

²⁷ Cabe aclarar que las categorías “privilegiados” y “no privilegiados” están tomadas directamente de los manuales escolares analizados (Díaz y Bonardi, 2013, pp. 92-93; 2021a, pp. 106-107).

²⁸ Recuérdese, a este respecto, la cuestión de las esferas de influencia (Cruz-Uribe, 1994) de la que ya hemos hablado.

²⁹ Para este aspecto, pueden consultarse las investigaciones actuales sobre el desarrollo y la configuración de lo estatal en las tierras del Nilo: Campagno (2011; 2022), Vernus (2011), Stevenson (2016), entre otros.

³⁰ Para mayor información al respecto, véase: Iamarino y Maydana (2016).

no problematizados y, lo peor aún, anclados en lo meramente memorístico. Más aún, estructurar los manuales en torno a los ejes planteados en el diseño curricular actual, sin modificar el contenido, queda como una reforma a medio hacer, propia de alguien que revoca y pinta las paredes de su casa sin antes solucionar los problemas estructurales o de humedad.

Reflexiones finales

A lo largo de las páginas anteriores nos hemos propuesto, en primera instancia, visitar la inclusión del antiguo Egipto en las políticas curriculares cordobesas contemporáneas. Hemos podido ver cómo el enfoque ha variado desde 1997 hasta 2011 y la actualización de 2023: entre otras cosas, ha pasado de ser un contenido de enseñanza explícito, hasta convertirse en un posible caso de estudio³¹. No obstante, la mutación comprobable en el enfoque puesto –de “economía” a “sociedad” agraria– ha permitido abrir un intersticio para nada despreciable. En efecto, y esto es lo que hemos querido argüir en la sección 3, el país del Nilo puede llegar a tornarse, ahora, como un saber valioso para el ejercicio histórico-didáctico de la comparación, ya se trate de otras sociedades pretéritas del ámbito local –cordobés y/o americano, en un sentido amplio– o bien de la realidad actual del sujeto del saber. Por ende, que esto pueda llevarse a cabo en las aulas redundaría, a fin de cuentas, en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias del pensamiento histórico, en la alfabetización histórica, y, más aún, en la construcción de las propias identidades a partir de la valoración de la otredad.

Empero, si las políticas curriculares no se traducen en una efectiva propuesta editorial ubicua, todo lo anterior es pasible de quedar trunco. Hemos podido ver esto en el somero análisis llevado a cabo sobre la propuesta editorial local supuestamente basada en el diseño curricular vigente: tras la afirmación de la renovación y actualización, se esconde la inercia del enciclopedismo y el positivismo académico-escolar. Lejos de ser unos críticos acérrimos, esperamos que este breve artículo pueda invitar a la reflexión y a seguir profundizando los debates en torno a la enseñanza del antiguo Egipto.

³¹ En el sentido abordado por Stake (2008). Es decir, que lo que importa es poner sobre la mesa qué es lo que se puede aprender específicamente sobre el caso en cuestión sin llegar a ser subsumido bajo categorías más generales que lo integren, por ejemplo, la de “cercaño oriente antiguo”. En esta, habría una artificial y ficcional uniformización de Egipto con los pueblos mesopotámicos o con los del corredor sirio-palestino. En cambio, tomar a Egipto como caso de estudio abre las puertas a la problematización histórica en las aulas sobre su especificidad propia.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2023). La enseñanza de la Historia Antigua durante la pandemia: reflexiones y desafíos. *Itinerarios Educativos*, 19, e0061, pp. 1-6. DOI: 10.14409/ie.2023.19.e0061
- Andelique, C. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados, la Historia Enseñada*, 15, pp. 256-269.
- Assmann, J. (1989). State and Religion in the New Kingdom. En W. Simpson (Ed.), *Religion and Philosophy in Ancient Egypt*, pp. 55-82. Yale University Press.
- Assmann, J. (1995). *Egipto a la luz de una teoría pluralista de la cultura*. Akal.
- Ayad M. (Ed.) (2022). *Women in Ancient Egypt: Revisiting Power, Agency, and Autonomy*. The American University in Cairo Press.
- Bedman, T. y Martín Valentín, F. (2013). *Hatshepsut. De reina a faraón de Egipto*. El Ateneo & La Esfera de los Libros.
- Bloch, M. (2001 [1944]). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. Siglo XXI Editores.
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (2010). *Constructores de otredad*. Antropofagia.
- Breasted, J. (1916). *Ancient Times: A History of the Early World*. 2nd Edition. Ginn and Company.
- Brígido, A. (2009). *La educación argentina. Nueva configuración del sistema y situación actual*. Alejandría.
- Campagno, M. (2007). *El origen de los primeros Estados. La «revolución urbana» en América precolombina* (Colección Ciencia Joven 24). Eudeba.
- Campagno, M. (2009). Horus, Seth y la realeza. Cuestiones de política y religión en el antiguo Egipto. En Campagno, M., Gallego, J. y García Mac Gaw, C. (Comps.). *Política y religión en el Mediterráneo antiguo. Egipto, Grecia, Roma*, pp. 31-59. Miño & Dávila Editores.
- Campagno, M. (2011). En los umbrales. Intersticios del parentesco y condiciones para el surgimiento del Estado en el valle del Nilo. En Campagno, M., Gallego, J. y García Mac Gaw, C. (Comps.). *El Estado en el Mediterráneo antiguo. Egipto, Grecia, Roma*, pp. 45-79. Miño & Dávila Editores.
- Campagno, M. (2022). Relaciones entre el valle del Nilo y el Levante meridional durante el IV milenio a.C.: la perspectiva egipcia. En Campagno, M., Gan-

- dulla, B. y Milevski, I. (Eds.). *Relaciones entre Egipto y Palestina en el IV milenio a.C.*, pp. 23-43. Miño & Dávila Editores.
- Carrizo de Muñoz, N. (1995). *Recuperar la historia*. EDINUC.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, pp. 27-37. Noveduc.
- Cruz-Uribe, E. (1994). A Model for the Political Structure of Ancient Egypt. En Silverman, D. (Ed.). *For His Ka. Essays Offered in Memory of Klaus Baer* (SAOC 55). The Oriental Institute of the University of Chicago Press.
- Díaz, M. y Bonardi, C. (2013). *Historia 2*. Sima Editora.
- Díaz, M. y Bonardi, C. (2021a). *Historia 2: Las sociedades en Occidente y América se complejizan a través del tiempo*. El Semáforo Ediciones Independientes.
- Díaz, M. y Bonardi, C. (2021b). *Historia 3: La construcción y ruptura del orden colonial y la posterior reconfiguración territorial*. El Semáforo Ediciones Independientes.
- Domínguez, J. (1989). El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Comps.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 33-60. Visor.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, pp. 15-43. IIEP-UNESCO.
- Fernández, M. (2016). La enseñanza de conceptos en el aula de Historia: un desafío para la formación docente. *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*. APEHUN y Facultad de Humanidades de la UNMdP. Mar del Plata, Argentina. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/download/927/802>
- Gallego, J. (2010). ¿Para qué estudiar historia antigua? En Cernadas, J. y Lvovich, D. (Eds.). *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, pp. 205-219. Prometeo Libros.
- Godoy Vera, F. (2017). Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico. *Clío & Asociados, la Historia Enseñada*, 25, pp. 34-46.
- Gómez Carrasco, C., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), pp. 5-27.

- Hornung, E., Krauss, R. y Warburton, D. (Eds.) (2006). *Ancient Egyptian Chronology* (HdO 83). Brill.
- Iamarino, M. y Maydana, S. (2016). Las fuentes en la enseñanza de la historia del Cercano Oriente antiguo. Herramientas para el desarrollo de un pensamiento crítico. En *Actas de las XI Jornadas de Investigadores en Historia* (pp. 115-119). CEHis, UNMdP.
- Jost, S. (2021). *Female Pharaohs and Divine Advocacy* [Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Art History and Visual Culture]. Lindenwood University.
- Lombardi, A. (2000). La enseñanza de la Historia: consideraciones generales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 9-23.
- López Castrillón, M., Veliz, M. y Lizaso, R. (2023). El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia. *Transformación*, 19(3), pp. 566-585.
- Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba (1997). *Ciclo Básico Unificado*, C.B.U. Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011a). *Diseño curricular, encuadre general. Versión definitiva 2011-2015*. Córdoba. Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011b). *Diseño curricular, tomo 2: Ciclo Básico de la Educación Secundaria*. Córdoba. Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2023). *Ciencias Sociales. Actualización curricular: educación inicial, primaria y secundaria*. Córdoba. Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/ciencias-sociales-ac.pdf>
- Orriols-Lonch, M. (2007). La traición a la *maat*. La violencia contra las mujeres en el antiguo Egipto. En Molas Font, M. (Ed.). *Violencia deliberada. Las raíces de la violencia patriarcal*, pp. 57-70. Ircaria.
- Orriols-Lonch, M. (2012). Mujer ideal, mujer infractora. La transgresión femenina en el antiguo Egipto. *Lectora*, 18, pp. 17-40.
- Pfoh, E. (2013). Revisitando el mito del despotismo oriental: Por una antropología política crítica del Medio Oriente. *ANMO: África del Norte y Medio Oriente*, 2(2-3), pp. 108-127.

- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la Educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En Tiramonti, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, pp. 147-192. Ediciones Manantial.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, pp. 43-66.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados, la Historia Enseñada*, 14, pp. 34-56.
- Stake, R. (2008). Qualitative Case Studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*, pp. 119-149. SAGE Publications.
- Stevenson, A. (2016). The Egyptian Predynastic and State Formation. *Journal of Archaeological Research*, 24, pp. 421-468. DOI: 10.1997/s10814-016-9094-7
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Tyldesley, J. (2012). Foremost of Women: The Female Pharaohs of Ancient Egypt. En Wilkinson, R. (Ed.). *Tausert: Forgotten Queen and Pharaoh of Egypt*, pp. 5-24. The Oxford University Press.
- van Blerk, N. (2019). The Ancient Egyptians' "Religious World": The Foundation of Egyptian Law. *Journal for Semitics*, 28(1), pp. 1-20. DOI: 10.25159/2663-6573/4389
- Vernus, P. (2011). Los barbechos del demiurgo y la soberanía del faraón. El concepto de "imperio" y las latencias de la creación. En Campagno, M., Gallego, J. y García Mac Gaw, C. (Comps.). *El Estado en el Mediterráneo antiguo. Egipto, Grecia, Roma*, pp. 13-43. Miño & Dávila Editores.
- Vilar, P. (1982). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Crítica.
- Wittfogel, K. (1955). Aspectos del desarrollo de las sociedades hidráulicas. En Steward, J. (Ed.). *Las civilizaciones antiguas del Viejo Mundo y de América*, pp. 1-13. Unión Panamericana.
- Zabala, A. (2012). Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados, la Historia Enseñada*, 16, pp. 75-98.
- Zaccagnini, M. (2003). Las prácticas educativas en la tensión modernidad-posmodernidad. *Revista Novedades Educativas*, 148, pp. 4-11.

- Zapata, H. (2016a). Los estudios sobre el Cercano Oriente Antiguo en Argentina: Breves apuntes sobre algunos recorridos de una historiografía renovada. *Épocas. Revista de Historia*, 14(2), pp. 9-42.
- Zapata, H. (2016b). La enseñanza de la Historia del Cercano Oriente Antiguo: Repensando las categorías de tiempo, espacio y cultura. *Revista de Historia y Geografía*, 35, pp. 125-154.
- Zapata, H. (2020a). ¿Por qué es importante estudiar la historia del Cercano Oriente antiguo? Reflexiones desde (y para) una perspectiva intercultural. *Revista Historiar*, 2(2), pp. 63-107.
- Zapata, H. (2020b). ¿Tiene sentido estudiar historia antigua del Cercano Oriente hoy? Tres razones y algunas reflexiones. *Revista Brasileira de História*, 40(84), pp. 193-216. DOI: 10.1590/1806-93472020v40n84-09
- Zingarelli, A. (1996). Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia Antigua. *Clío & Asociados, la Historia Enseñada*, 1, pp. 81-89.

La figura del egipcio en la escuela secundaria: La fascinación por lo extraño

*Santos Ayala**

Resumen

En el presente artículo, se analiza uno de los principales libros de Historia que se utiliza en las escuelas de Nivel Medio de la Argentina. Toma como tema principal de análisis, la figura del egipcio y su cultura.

El objetivo de este trabajo es demostrar que la imagen del antiguo Egipto y su sociedad todavía sigue marcada por miradas que siempre están centradas en lo misterioso, extraño y a la vez fascinante de su cultura. Representaciones que producen un distanciamiento cultural entre Oriente y Occidente.

Se trata de una construcción de representaciones de la alteridad que por años se reflejan en libros de texto y que a su vez crean una imagen en el estudiante sobre el otro diferente, raro a la vez distante.

Palabras clave: Antiguo Egipto, textos, representación, alteridad

The figure of the Egyptian in the secondary school: The fascination with the strange

Abstract

This article analyzes one of the main history books used in secondary schools in Argentine. It takes as its main theme of analysis, the figure of the Egyptian and his culture.

The aim of this work is to demonstrate that the image of Ancient Egypt and its society is still marked by gazes that are always focused on the mysterious, strange and at the same time fascinating of its culture. Representations that produce a cultural distance between Orient and Occident.

It is a construction of representations of otherness, which for years are reflected in textbooks and which in turn create an image in the student of the other, different, strange and distant at the same time.

Keywords: Ancient Egypt, texts, representation, otherness

*

Universidad Nacional del
Nordeste, Instituto de
Educación Superior “Padre
Dante Darío Celli”, E.E.S. N°
180.
ayalasan232@gmail.com

RESEÑAS N° 25

AÑO 2024

[pp. 34 – 47]

Recibido: 14/06/2024

Aceptado: 09/09/2024

ISSN 2796-9304

Introducción

La Historia Antigua como contenido en el curriculum de educación secundaria todavía sigue presente en aquellas instituciones de provincias como las del nordeste de nuestro país (y de otras provincias como Buenos Aires), que aún no han sido transformadas de acuerdo a la ley de Educación Nacional 26.206, la cual estableció una serie de cambios entre ellos, los relacionados con esta materia de estudio.

Así, todavía hoy, se puede seguir viendo establecimientos educativos, escuelas de enseñanza secundaria, en el que aparece esta materia en el 1° año de estudios, a enseñarse conjuntamente con la Historia Medieval.

Centrándonos en una parte de la Historia Antigua, más precisamente en el antiguo Egipto, los textos escolares constituyen herramientas necesarias para la enseñanza por parte del docente. Sin embargo, pocas veces se hace un análisis de los mismos, pensando en que estos se encuentran atravesados por criterios, ideologías, intereses y concepciones que van a repercutir en la forma en que los contenidos y las actividades van a ser presentadas. Por lo tanto, no constituyen productos neutros, sino que están influidos por un universo de miradas y significaciones, son producciones que responden tanto a las políticas culturales y los lineamientos curriculares vigentes, como a las políticas editoriales.

El objetivo de este trabajo es analizar el libro de texto de Teresa Eggers Brass y Federico Derendinger: *Historia I*. De él, tomaremos la sección que refiere al antiguo Egipto.

De esta forma, se parte de la idea de que el egipcio (o la cultura de la sociedad egipcia), se representa aquí con una imagen distorsionada que genera distanciamiento cultural respecto de quienes son los destinatarios de este material, es decir, principalmente alumnos de 1° año de la escuela secundaria. Una imagen que sigue arraigada en estos libros de texto y que generan conocimientos vacíos, ligados a la curiosidad, la extrañeza y lo fabuloso, más que a un saber historicista.

Si bien la formación de esta idea respecto a otras culturas desde nuestra mirada occidental es recurrente y vale la pena analizarla, también cabe destacar que los mismos egipcios plasmaron y desarrollaron una fuerte tendencia de valoración de su cultura frente a los otros. Su territorialidad y su deseo de sentirse a salvo desembocaban en expresiones de temores y alegrías, preferían la luz a la oscuridad, lo conocido a lo desconocido, colocando todos los elementos “seguros” en Egipto, mientras que todos los elementos negativos se ubicaban en los límites, en lo desconocido (Pérez Largacha, 2007, p. 41).

En este abordaje de la figura del egipcio en un texto de secundaria, se entrecruzarán la historia, cultura y educación, poniéndose énfasis en el plano cultural de análisis y sus correspondientes relaciones con conceptos como alteridad, hegemonía y poder.

El Faraón opresor y la sociedad oprimida

El libro dedica más de siete páginas exclusivamente al Egipto antiguo. El mismo se encuentra dentro del Capítulo III titulado “Las Primeras Civilizaciones” que, además de Egipto, también dedica páginas a las “Civilizaciones de la Mesopotamia Asiática”, al “Lejano Oriente” y a “América: las Sociedades Estatales y los Centros Ceremoniales”¹.

A lo largo de la lectura de sus páginas, nos damos cuenta de que este texto escolar, al igual que muchos otros, son parte de configuraciones discursivas que han ido posicionando a los sujetos lectores (estudiantes en su mayoría). A través de él, estos son interpelados para constituirse en *nosotros* frente a *la alteridad*. Esta última hace que un grupo social o un nosotros pueda relacionarse de alguna forma, visualice o califique a otro grupo social, es decir, “los otros” (Artieda, 2002, p. 17). En este caso, “los otros” o simplemente “el otro” lo constituye el egipcio².

Este mecanismo está operando en la constitución de un nosotros que creará vínculos específicos de identificación o rechazo con las representaciones referentes a “los otros” que se van delineando poco a poco a medida que vamos leyendo el texto. En este sentido, el egipcio, su cultura y su organización política se transforman en ese “otro”, el cual aparece descrito con características específicas y diferenciadas.

El texto comienza con una descripción cronológica de los diferentes períodos de la historia de Egipto que, si bien se presentan de forma ordenada, no incluye años de extensión de cada etapa³.

¹ Es importante aclarar, que el libro parte de la idea de sociedades diferentes, al titularse *Historia I. Los primeros hombres, los primeros estados, los distintos mundos*.

² Mario Liverani, refiriéndose a los canales por los cuales se ha transmitido la imagen del otro (la cultura de los antiguos orientales), destaca al Antiguo Testamento y los relatos que provienen de los escritores grecorromanos, los cuales por mucho tiempo moldearon el conocimiento respecto al Cercano Oriente antiguo. El mismo, lo llama “la imagen mítica” formada a partir de dichos canales de información.

³ En páginas posteriores (76 y 77), se ofrece un cuadro cronológico de los diferentes pueblos del Cercano Oriente (y Egipto), donde se pueden observar los años aproximados de cada período histórico aquí mencionado.

Es aquí donde se menciona de manera errónea la forma de organización política, ya que se afirma que Egipto fue un “imperio teocrático”⁴. Relacionado con esto, se incorpora un cuadro lateral en el que se definen conceptos como teocracia, imperio, dinastía.

Se enfatiza entonces, sobre una sociedad con un gobierno fuerte, autoritario y violento. De esta manera, se presenta la historia egipcia como un sistema de gobierno antidemocrático. Incluso, el cuadro en donde aparecen las definiciones de las palabras antes mencionadas, resalta algunos términos que denotan violencia, severidad y dureza. Así, cuando se define Imperio, se habla de un “Estado que impone autoridad”; a la Teocracia se la define como “un gobierno ejercido por quien se considera un Dios” y se especifica sobre gobernantes de una misma familia. Sumado a esto, se utiliza el concepto feudal para designar el poder de los nomarcas al final del Reino Antiguo, teniendo en cuenta que se trata de un concepto que los alumnos aún no pueden entender y que corresponde a un período posterior. En esta parte, se podría aclarar entonces, que Egipto no siempre fue un Imperio, sino que esa connotación solo obedece a un período de su historia⁵. Y, en cuanto a los conceptos utilizados, el de “faraón” aparece como no definido al igual que “nomo” que, erróneamente, se explica en el texto como un pequeño Estado. Sería conveniente agregar los significados de “visir”, “pirámide social” y “trueque” o “comercio a larga distancia” o el importante término de “ma’at” en el cual se debía sustentar el rey.

Respecto a la imagen del rey que se considera un dios que deriva del término teocracia, es conveniente referirse a lo que dice Cervelló respecto a ello:

El principio de la relatividad cultural nos lleva al problema del respeto y la aceptación real de la alteridad. Por poner un ejemplo claro y concreto [...] ¿puede un rey ser un dios? Nuestra respuesta instintiva a esta pregunta es negativa y pensamos automáticamente en un pueblo oprimido y engañado, en una razón político-económica de fondo o, cuando mucho, en una superestructura mental para una determinada realidad material; y se nos vienen a la memoria figuras como Alejandro de Macedonia o los emperadores de Roma. Pero nuestra tradición, nuestra experiencia histórica no es la experiencia histórica, y lo que en nuestra tradición cultural es o ha sido no tiene por qué ser o haber sido a escala universal:

⁴ Aunque mucha de la historiografía del antiguo Egipto todavía sigue mencionando a sus diferentes etapas históricas con la denominación “imperio”, la mayoría prefiere solo denominar imperio al período conocido como “Imperio Nuevo” (o “Reino Nuevo”).

⁵ Específicamente en el período que va desde el 1552 al 1069 a.C., época conocida como el Egipto Imperial.

[...] es un punto de partida necesario para esa comprensión real de las culturas “otras”. (1996, p. 14)

De todo lo expuesto en esta primera parte referida el antiguo Egipto, se desprende la imagen de un gobernante fuerte, autoritario, que conquista países vecinos. Este personaje, el faraón, era un soberano divino o casi divino que debía ser obedecido por todos los demás, a quienes se los denomina súbditos. Esta imagen que se observa del sistema político egipcio y su gobernante es de suma importancia, ya que los alumnos a los que están destinados estos tipos de materiales son chicos que recientemente han terminado la escuela primaria y no tienen nociones básicas sobre tiempos largos como milenios o centurias, ni conceptos afianzados como Estado o monarquía, por lo que este juego discursivo podría generar innumerables anacronismos. Respecto a esta forma de percepción de un texto como el estudiado, no se deben olvidar las afirmaciones de Chartier, refiriéndose a que la lectura es:

Un proceso históricamente determinado cuyas modalidades y modelos varían según el tiempo, los lugares, los grupos [...] las significaciones de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido y apropiado por sus lectores [...] Estos, de hecho, no se enfrentan jamás con textos abstractos, ideas separadas de toda materialidad; manejan o reciben formas cuyas organizaciones gobiernan su lectura (o su escucha), es decir, su posible comprensión del texto leído. (1992, p. 107)

En otro apartado del libro analizado, refiriéndose a la “Cultura, sociedad y medio geográfico en Egipto”, se sigue describiendo el autoritarismo del faraón, pero esta vez, utilizando a los grupos sociales de dicha época como aquellos que se ven afectados por esta forma de organización política en donde se aclara que es una monarquía. Se presenta así, a una población sufriente, oprimida y avasallada que los autores de este material, Eggers-Brass y Derendinger describen diciendo:

La tierra era del faraón, y se redistribuía tras las crecientes. El pueblo debía prestar un servicio personal gratuito (corvea); gracias a esto se pudieron hacer numerosas obras públicas como canales, represas, templos y monumentos funerarios para los faraones [...] Se trataba de una sociedad tributaria: los trabajadores debían aportar al gobierno parte de su cosecha y colaborar con tareas comunitarias. (2010, pp. 53-54)

Los grupos sociales que componían la base de la sociedad egipcia, difícilmente aparecen a no ser por textos o iconografías ligadas al poder real. Las prácticas

cotidianas de estos grupos son más difíciles de encontrar como documentos independientes, pues como afirma Rodríguez:

El problema [...] se plantea precisamente en el momento de intentar teorizar sobre unas prácticas sin textos propios [...] La complejidad a la que se enfrenta implica la operación de formalizar lo no-discursivo, aquello que no posee soporte institucional, ni normativo, ni textual, pero sin traicionar el núcleo central que las constituye como prácticas del débil. (2009, p. 9)

Sin embargo, Kuhrt, en el mismo plano y refiriéndose a estos trabajadores afirma:

Habitualmente nos imaginamos a los campesinos egipcios como si fueran esclavos, no muy diferentes de ellos excepto en el nombre, gimiendo en unas condiciones lamentables de trabajos forzados semejante a la de los campos de concentración nazis. Esta imagen [...] probablemente sea en gran medida exagerada. Indudablemente sus condiciones de vida eran muy duras, hasta cierto punto estaban vinculados a la tierra y se les podía obligar a trabajar en las obras públicas [...] Pero no sabemos hasta qué punto estaban obligados a trabajar en la finca del faraón y en la de sus funcionarios, ni si todos los campesinos lo estaban [...] El ideal manifiesto de la sociedad egipcia era que todo el mundo, por humilde que fuera, tuviera acceso a la misma justicia. (2000, p. 176)

La cultura siempre ha sido un recurso que, desde diferentes corrientes teóricas, ha ido contribuyendo en la construcción de la diferencia, delimitando, clasificando, jerarquizando y produciendo una visión del “otro”.

La cultura material (e inmaterial) del antiguo Egipto constantemente ha llamado la atención del mundo, al mismo tiempo que ha generado un desarrollo turístico único e inigualable en cuanto al interés de para estos fines. Así, en el libro de texto estudiado, es infaltable hacer referencia a ello. Como parte del tema anteriormente mencionado (“Cultura, sociedad y medio geográfico en Egipto”), aparecen desarrollados de manera separada, como subtítulos: “La escritura” y “Las Pirámides”: los dos apartados están acompañados de imágenes. Sin duda, esto demuestra que el egipcio no solamente es presentado como diferente (al que lo está descubriendo o leyendo), sino también como exótico y extraño, que a pesar de presentarse como una cultura inferior a la occidental, no deja de engrandecerse.

Esta espectacularización del “otro”, tal como se observa en este caso, nos remite a la construcción del exotismo como parte de un horizonte que llena el campo del patrimonio cultural y de allí, el del turismo cultural (Segato, 2015, p. 14, como se citó en Lacarrieu, 2016, p. 129). La misma que se observa cuando

los autores Eggers-Brass y Derendinger, refiriéndose a las pirámides, afirman que ellas estaban “rodeadas por las arenas del desierto y construidas hace unos 4500 años. Sirvieron como tumbas de los faraones egipcios” (2010, p. 55).

Más adelante, se puede ver en explicaciones cortas, que las pirámides también constituyen un monumento al saber de su tiempo, y a la arquitectura e ingeniería: en sus medidas está reflejado el conocimiento matemático y astronómico. En el caso de la construcción de la pirámide de Keops, fueron utilizados 2.300.000 bloques de piedra, cada una de dos toneladas y media de peso, traídas de canteras vecinas (Eggers-Brass y Derendinger, 2010, p. 56).

Entonces, nuevamente, el exotismo está presente aquí y, junto con lo maravilloso, se ve construido como singular, como aquello extraño al observador.

En este sentido, las pirámides a las que se hace referencia solo fueron construidas en un periodo de la historia de Egipto y, las que tienen mayor tamaño son solo tres de ellas⁶, en comparación a las más de cien existentes. Necesariamente se podría incluir la construcción de otras tumbas (además de no limitarlas solamente a las pirámides), que no fueron tan grandes y espectaculares como las mencionadas, aclarando que las de Guiza fueron consecuencia de la prosperidad económica de la que gozaba.

Este exotismo reflejado en la cultura del Egipto antiguo nos remite a hablar de una representación visual y discursiva de la diferencia, siempre construida desde el relato del Occidente y en base a una exhibición o presentación “objetiva”, en donde quedan claros los procesos históricos de poder y las relaciones desiguales que permean la sociedad (Lacarrieu, 2016, p. 129).

Las imágenes de la escritura que figuran en una de sus páginas resaltan este exotismo (o rareza), pues acompañando al texto aparece representado únicamente el jeroglífico, mientras que en el texto se menciona, además, a la escritura hierática y demótica. Esto es particularmente interesante ya que la escritura jeroglífica se representa con pictograma, apareciendo así junto al texto imágenes de animales como un pato, un buey y una abeja. La elección de presentar imágenes de escritura jeroglífica y no la hierática no es casual, puesto que responde a que esta última es más parecida en representación a la nuestra. La escritura jeroglífica es más llamativa por su total diferenciación de lo que un alumno tiene acceso, lo que redundará en promover esa diferencia, extrañeza y diferenciación antes mencionada. Por ello, no sería inadecuado en esta página incluir imágenes de escritura hierática que, al observarse puede distinguirse con mayor claridad la relación con nuestra escritura.

Si tenemos en cuenta la cultura inmaterial, se puede notar una marcada búsqueda de diferenciación con la cultura occidental, al igual que se persiste

⁶ Las que habitualmente aparecen nombradas y/o representadas son las de Keops, Kefrén y Micerino (de la IV Dinastía).

en presentar al antiguo egipcio como el portador de lo exótico en temáticas y aspectos que antes que diferenciarnos y alejarnos, bien podríamos relacionarnos y acercarnos a su cultura. Así, Eggers-Brass y Derendinger hablan de que los soberanos, al morir, hacían momificar su cuerpo y aguardaban la otra vida rodeados de sus grandes tesoros, obras de arte, plegarias a los dioses y objetos personales que constituían su ajuar funerario que lo acompañaban en este viaje a la otra existencia (2010, p. 55).

Con todo lo expuesto, se separa radicalmente a una cultura de otra. Se propone un alejamiento muy brusco de nuestros valores culturales, en donde bien podría plantearse aquí un punto de coincidencia y acercamiento a través de la creencia en otra vida como es propia de las religiones cristianas. Tomando el concepto de Isler Duprat (2010), “la construcción de identidades desde el patrimonio”, todavía está notoriamente lejos. En este sentido, se puede resaltar en el texto, una actividad comparativa muy general en donde se propone que el alumno diferencie entre la religión egipcia y el cristianismo.

Si bien, la idea de la actividad busca puntos en común y diferentes con una religión actual, sería adecuado no limitar tanto la religión egipcia a los enterramientos, pues esta incluía mucho más que eso como las festividades, las prácticas y devociones en las casas o las expresiones de piedad en las tumbas de comerciantes.

En cada una de las páginas dedicadas al antiguo Egipto, se observa una selección de fuentes escritas. Las mismas se encuentran a la margen derecha o izquierda de los textos centrales y en algunos casos son acompañadas de imágenes y actividades para los alumnos.

En esta selección, siguiendo las afirmaciones de Lacarrieu:

Aún permea la mirada de los expertos, quienes definen y legitiman sitios y sujetos, también deciden qué y cómo mirar a los mismos, incluso, en muchas ocasiones, en contradicción con los que viven y/o poseen el capital material y simbólico de sus lugares y sus colectivos sociales. (2016, p. 125)

En cuanto a los documentos escritos citados, algunos de ellos no poseen datos de relevancia como el lugar de procedencia, la época a la que se hace referencia ni el personaje principal que se menciona en el texto. Constituyen contenidos desconectados del texto principal, y tienen como función ampliar el conocimiento del egipcio a través de datos que, en realidad, están marcando aún más la tendencia hacia la diferencia como una cultura exótica y alejada de nuestra realidad. Así pues, aparecen textos referidos al período de crisis egipcio, a la justicia, a la religión y a ciertos gobernantes que sobresalieron en Egipto no precisamente a través de su historicidad.

Refiriéndose a otro plano, igualmente asociado estrechamente al poder real, los grupos sociales numerosos y más bajos de la sociedad aparecen vinculados a problemas sociales como robos, asesinatos, y otras penurias que se describen. Cuando los autores de este libro hablan entre sus líneas (citando una fuente escrita)⁷ de que ha desaparecido la alegría para siempre, de que las rutas ya no están custodiadas, y que el ladrón acecha para atacar y matar al viajero, están creando un imaginario sobre la sociedad egipcia desde una imagen peligrosa y aterradora en la que los responsables de la crisis son los pobres y extranjeros. Sería conveniente aquí puntualizar mejor este período de crisis en el tiempo y relacionarlos con los otros períodos y documentos como La disputa del hombre y su ba, el lamento de Khakheperrasenebu o La Profecía de Nefery, aclarando el concepto de crisis y su relación con el etnocentrismo propio antes mencionado del egipcio.

Además, se transcriben otros documentos como El Canto del Arpista y la Sátira de los Oficios. En ambos casos, si la guía de actividades no es la adecuada, podría desembocar en interpretaciones desacertadas o poco fructíferas del que está leyendo. Así, en el primero, la actividad prácticamente se remite escribir a lo que pensaba el arpista, quien en el párrafo citado incita a disfrutar la vida, el presente y no pensar en el futuro⁸. Sería adecuado que se aclarase bien el contexto de crisis, ya que si bien este documento y las Exhortaciones de Ipuwer hablan de ella, una hace referencia a una crisis externa y la otra a una existencial.

En cambio, en el segundo documento, solo se transcriben los párrafos sin alguna actividad y, a pesar de que en el mismo se explica, a manera introductoria, el interés del padre por aconsejarle la elección del oficio de escriba a su hijo, corre el riesgo de que las interpretaciones puedan ir hacia el descrédito de algunas profesiones que eran importantes para la sociedad egipcia y no lo son para la sociedad actual.

Tomando las afirmaciones de Zingarelli,

El problema fundamental reside en que los manuales resumen interpretaciones históricas para hacerlas accesibles a los estudiantes secundarios o dan, a menudo, explicaciones simples sobre los cambios sociales y describen las sociedades sin plantear entonces los problemas en su complejidad. (1996, p. 83)

⁷ En este caso, el documento escrito es conocido como las Exhortaciones de Ipuwer.

⁸ Hay interpretaciones como las de Serrano Delgado, que sugieren que hacía referencia a que los egipcios no debían dejar pasar las fiestas y diversiones.

El egipcio como pieza de un museo

Recurriendo a dos conceptos utilizados por Dujovne y Calvo, refiriéndose a los museos, se puede decir que en el libro analizado se sintetizan la búsqueda de la recreación y enseñanza (2004, p. 93).

Es llamativo ver cómo aparecen resaltados la máscara de Tutankamón, un sarcófago y parte de una estatua del faraón Akhenatón. Sin duda, estas imágenes tratan de fomentar la curiosidad, objetivar la racionalidad del conocimiento y constituir en sí mismo un elemento educativo a través de lo extraño.

Como parte llamativa y vistosa del libro, y reforzando lo exótico, diferente y distante tanto en tiempo y espacio, esta obra incluye dos páginas en colores en las que se pueden ver, tal cual como aparecen en un museo, los siguientes elementos culturales materiales:

- Una esfinge de Amenofis III,
- Una escultura de una mujer,
- Un sarcófago de un canciller egipcio,
- Reconstrucción de una pintura referida al Juicio de los muertos,
- Un sarcófago de una sacerdotisa,
- Parte de la escultura de un león que simboliza al faraón egipcio,
- Un sarcófago de bronce para un gato sagrado,
- Una estatuilla de babuino,
- Una estatua de una mujer arrodillada frente a Osiris,
- Una barca de madera utilizada para la pesca.

Claramente, esta presentación de imágenes de figuras con una descripción escueta, en algunos casos errónea y con poca relación entre sí (prácticamente desconectadas entre ellas), refleja una presentación propia de museo. Una presentación asociada a un “museo templo”, el cual transmite un pensamiento hegemónico, con un discurso dogmático que no hace más que afianzar esferas de poder. Aquí, no hay lugar para un estudiante activo, con saberes previos, intereses propios y con capacidad de elaboración (Dujovne y Calvo, 2004, p. 95).

Sin duda, en esta última presentación del patrimonio material e inmaterial de Egipto (y en las páginas anteriores de forma más implícita), las miradas se concentran en la conservación de los bienes y hay escaso margen para que se realicen operaciones de discusión, reflexión y valoración de las ideas referidas a uno de los verdaderos sentidos del patrimonio: la construcción de identidades a través de las memorias compartidas (Isler Duprat, 2010, p. 184).

Siguiendo las ideas planteadas por este último autor citado, en el tratamiento del patrimonio material e inmaterial del antiguo Egipto, solamente se da un proceso de diferenciación, en el que se busca que el individuo y/o el grupo

social únicamente se limite a encontrar lo diferente del “resto del mundo”, dejando de lado y poco espacio para la asimilación. Esto no solo permitiría observar las diferencias sino también encontrar aquellos eslabones que hacen que lo diferente y distanciado pueda “ser parte del mundo” (Isler Duprat, 2010, p. 184).

La mujer egipcia y su representación

Para finalizar, merece un párrafo aparte la presentación en este libro de la figura de la mujer egipcia. Su figura ha sido siempre uno de los temas principales de la literatura, aunque por mucho tiempo ha quedado constantemente en un segundo plano, debido a la marginación que ha sufrido durante siglos a causa de, principalmente, la existencia de una cultura dominante de rasgos fuertemente patriarcales. Aunque ha habido mucha producción referida a los estudios feministas y de género, sin embargo, la forma de abordar la historia desde unos atisbos que tiendan hacia una perspectiva feminista decolonial todavía está muy lejos. Esto se ve claramente expresado en el libro analizado.

En el mismo, la figura de la mujer se refleja solamente a través de una de sus reinas que pareciese ser la única que tuvo el Egipto antiguo: Cleopatra VII⁹. Se la muestra aquí enmarcada en rasgos novelescos más que históricos. La forma de presentación en la obra (pues figura como un apartado del resto del texto principal, al igual que las fuentes escritas e iconográficas antes mencionadas), y la imagen que acompaña al texto referido a “Cleopatra, la reina del Nilo”, refuerzan esta afirmación. Refiriéndose a esta reina Eggers-Brass y Derendinger escriben:

La soberana más famosa de la dinastía Ptolemaica fue Cleopatra VII (69-30 a.C.). Recibió el trono de Egipto cuando murió su padre (51 a.C.) con la condición de que se casara con su hermano [...] Al ser desplazada por éste se alió con el general y político romano Julio César para recuperar el trono. Lo logró en el año 47 a.C., cuando su hermano murió en combate; fue obligada a casarse nuevamente con otro hermano menor, pero en ese período pudo controlar el poder. Enamorada de César, viajó con él a Roma y tuvo con él un hijo al que llamó Cesarión. Después del asesinato de Julio César volvió a gobernar Egipto (según las malas lenguas, primero mandó a envenenar a su hermano). Marco Antonio, gobernador romano de Oriente, se enamoró de ella. Pese a que Cleopatra quedó embarazada

⁹ Pareciese que su inclusión en el libro se eligió al azar o en base parámetros de fama o controversia, ya que existieron otras reinas en Egipto de las cuales también hay documentos que lo confirman. Tal es el caso de Hatshepsut, Neferiti o Nefertari, todas de épocas anteriores.

(tuvo mellizos), Marco Antonio se casó en Roma [...] Pero el amor pudo más: contrajo nupcias con Cleopatra [...] Augusto les hizo la guerra (literalmente); a Marco Antonio le dieron la falsa noticia de que Cleopatra había muerto, por lo que se suicidó. Y Cleopatra al enterarse [...] también se quitó la vida. (2010, p. 53)

En primer lugar, una figura histórica como la de esta mujer y la historicidad propia de la época en que Egipto estaba dominada por romanos, confluyen en una novela pintoresca. La imagen de Cleopatra alterna entre la mujer ambiciosa de poder que mata a su hermano para lograr tal fin y la mujer enamoradiza (muchos tienden a pensarla como mujerzuela que atrapaba a los hombres con su belleza), que logra conquistar dos generales romanos.

La maternidad (y los nacimientos) reflejada aquí (se resalta que esta reina tuvo varios hijos) todavía se plasma como un acontecimiento repetitivo y a-histórico. En muchos libros como este, todavía se refleja esa mirada de los historiadores respecto a ello (Quiroz, 2020, p. 142). La historia de Egipto y la figura del egipcio que se observa en este libro de texto se enmarca en una historia que, como afirma esta última historiadora, no ha sido receptiva a las propuestas decoloniales debido quizás en parte a la posición central de las fuentes escritas en el trabajo histórico (2020, p. 139). Esto es porque tratándose de una sociedad con un sistema rígidamente patriarcal, las fuentes para su estudio son predominantemente de origen real (claramente masculino).

Continuando con las afirmaciones de la misma autora, la representación de la mujer que se hace en este libro confirma que todavía pocos trabajos resaltan los aportes epistemológicos y las acciones de gran valor de las mujeres subalternas (Quiroz, 2020, p. 139). La figura femenina y aún con más notoriedad en la antigüedad, se conoce de forma limitada centrándose en las clases altas (reinas o princesas).

A modo de conclusión

Estudiar una sociedad y su cultura es sin duda adentrarse en tratar de comprender el papel del poder como principio articulador de las mismas. El análisis de las páginas referentes al antiguo Egipto centradas en este libro permite entender que todavía se sigue presentando al egipcio antiguo como el exótico, el diferente, el que en un tiempo lejano creó grandiosas pirámides y tuvo conocimientos en geometría y matemáticas que fueron grandiosos para aquellas épocas, pero que hoy en día solo puede llegar a despertar un mínimo de curiosidad en los estudiantes.

Si bien el estudio de estas sociedades promueve el valor a la diversidad cultural, la forma en que son presentadas a los estudiantes genera una escenificación del otro que muchas veces crea distanciamiento antes que integración.

En todo el texto analizado se observa cómo el egipcio, o la sociedad egipcia, todavía sigue atravesado por políticas de diversidad en clave colonial (Lacarrière, 2016). Tomando las palabras de Quiroz (2020), como docentes y educadores tenemos la tarea de descolonizar el saber académico a través de un esfuerzo vulgarizador.

Se debe pensar las diferencias desde la interculturalidad y tratar de modificar ese pensamiento hegemónico que presenta al “otro”, al egipcio en este caso, no solo como diferente por su condición étnica, sino por los mecanismos de exclusión que se generan al tomar o trabajar un libro de texto de este tipo. Pues, como profesionales, es nuestra responsabilidad deconstruir los peligrosos mitos políticos y sociales que se enmascararon de historia (Murphy, 2006, p. 18).

Por último, este análisis hace pensar en cuestiones metodológicas y de conocimiento, en comenzar a reflexionar en que las explicaciones que se hacen de una cultura como la egipcia, constituyen narraciones que se realizan desde el presente y que no se parecen en nada al momento en que sucedieron (Segato, 2013). Dejar de mirar al otro desde la extrañeza y fascinación y comenzar a pensar en una pedagogía de la aceptación y de la creación de vínculo es el gran desafío al enseñar Historia Antigua.

Referencias bibliográficas

- Artieda, T. (2007). Los discursos escolares sobre la alteridad indígena. Aportes sobre el “pasado” y el presente en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. *Nordeste* 25. Recuperado de: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/2619>
- Cervelló Autuori, J. (1996). Cap. 1: Egipto, África y la Historia. En *Egipto y África: Origen de la civilización y la monarquía faraónicas en su contexto africano*, pp. 13-32. Editorial AUSA.
- Chartier, R. (1992). Historia del libro e historia de la lectura. En *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, pp. 105-162. Gedisa.
- Dujovne, M. y Calvo, S. (2004). El museo y la visita escolar. *Imagen*, Revista del Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano, pp. 93-109, FFyL, UBA, Buenos Aires.

- Eggers Brass, T. y Derendinger F. (2010). *Historia I: Los primeros hombres, los primeros estados, los distintos mundos*, pp. 51-57. Maipue.
- Isler Duprat, R. (2010). Reflexiones sobre cómo construirnos desde el patrimonio. *Iconofacto. Revista de la escuela de arquitectura y diseño*, Volumen 6 - número 7, pp. 181-196, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Kuhrt, A. (2000). *El Oriente Próximo en la Antigüedad, c. 3000-330 a. C.* Vol. 1. Crítica.
- LacARRIERU, M. (2016). La alteridad y el exotismo en clave patrimonial turística. Aportes desde la Antropología. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia N°32*. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/320292>
- Liverani, M. (1995). *El Antiguo Oriente*. Crítica.
- Murphy, S. (2006). *Repensando Oriente-Occidente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Pérez Largacha, A. (2007). *Historia antigua de Egipto y del Próximo Oriente*. Akal.
- Quiroz, L. (2020). Investigar y enseñar historia en perspectiva feminista decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), pp. 138-152. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.6786>
- Rodríguez, M.G. (2009). Sociedad, cultura y poder: la versión de Michel de Certeau. *Papeles de trabajo*, Año 2, n° 5.
- Segato, R. (2013). El Edipo Negro: colonialidad y forclusión de género y raza. En *La crítica de la decolonialidad en ocho ensayos*, pp. 179-210. Prometeo.
- Zingarelli, A. (1996). Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de Historia Antigua. *Clio & Asociados N° 1*, pp. 81-89.

III. DOSSIER

GIRO DIGITAL, DESAFÍOS Y PROPUESTAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

COORDINACIÓN:

Sonia A. Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Silvia A. Zuppa (Universidad Nacional de Mar del Plata)

PRESENTACIÓN DEL DOSSIER

Giro digital, desafíos y propuestas en la enseñanza de la Historia

*Sonia A. Bazán**
*Silvia A. Zuppa***

*

Universidad Nacional de
Mar del Plata, Argentina.
bazansa@gmail.com

**

Universidad Nacional de
Mar del Plata, Argentina.
zuppasilviagmail.com

Presentar un dossier sobre la impronta de la tecnología y el giro digital en conexión con la enseñanza de la Historia significa repensar qué sentidos damos a nuestra tarea de enseñar en contextos de progresiva digitalización de casi todas nuestras actividades cotidianas. Son múltiples los textos que desde las Ciencias Sociales y la Literatura abordan las tensiones, desafíos y contradicciones que se nos presentan a diario y en las aulas. ¿La enseñanza de la Historia enfrenta desafíos y oportunidades derivados de la irrupción de nuevas tecnologías? ¿Qué estamos pensando en torno a este cambio de época? ¿Qué integraciones estamos logrando o qué interpelaciones sobresalen en la tarea de enseñar Historia? ¿Cómo intervenimos pedagógicamente ante la impronta del régimen de verdad algorítmico?

Nuestra revista de APEHUN es una de esas oportunidades para poder recopilar paulatinamente, en épocas de velocidades feroces, cuáles son nuestras experiencias, propuestas y descubrimientos en nuestro lugar favorito, el aula de Historia. Recordamos en este momento el cuento *La Pradera*¹, en el que Ray Bradbury, allá por 1950, nos presentaba las contradicciones entre el mundo de los adultos y el de los niños, contradicciones entre los usos y objetivos que implican acceder a esas nuevas tecnologías. Más de 70 años pasaron y esa tecnología antropomórfica está entre nosotros, en nuestra cotidianidad. Todo está entrecruzado por la digitalización más allá de la decisión

¹ La pradera (1950) de Ray Bradbury es uno de los cuentos que forman parte del libro *El hombre ilustrado*.

o deseo personal. Nos preguntamos en qué sentidos el uso de herramientas digitales están transformando los modos en que los docentes y estudiantes se aproximan al conocimiento histórico. Como los diversos contextos históricos donde reconocemos cambios, esta es una oportunidad de acción y reflexión tanto para nosotros como docentes, investigadores, divulgadores como para ampliar el alcance de pensar con nuestros estudiantes sobre la historia, el ser humano, sus necesidades, búsquedas, dilemas y reflexión crítica acerca de la vida que transitamos y construimos.

En este dossier, se exploran las potencialidades de estas tecnologías, analizando diversas experiencias que van desde la producción de cortometrajes y videojuegos históricos hasta la utilización de técnicas como la ingeniería de prompts para optimizar el uso de chatbots en el aula. En paralelo, se aborda la importancia de la capacitación docente en el manejo de estos recursos y su incidencia en la enseñanza de la Historia como disciplina.

A través de una revisión de enfoques recientes, que van desde la Historia digital hasta la gamificación, se plantea la necesidad de superar los métodos tradicionales de enseñanza para favorecer un aprendizaje más significativo, en el que los estudiantes puedan conectar con el pasado de manera interactiva y creativa. Se busca visibilizar experiencias educativas que, en diferentes contextos, estén logrando un cambio en las dinámicas pedagógicas, promoviendo la reflexión crítica y la motivación hacia el aprendizaje histórico. Esta introducción busca presentar los temas que autores y autoras participantes desarrollan en sus artículos, subrayando la relevancia de la tecnología y la innovación pedagógica en la enseñanza de la Historia.

El trabajo titulado “Hacia la imaginación histórica en la enseñanza de la Historia a través de las IA”, presentado por **Cecilia Osán Ramírez y Gisela Villanueva** de la Universidad Nacional de Salta analiza las posibilidades y limitaciones del uso de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de la Historia. A través de varias experiencias, como la creación de un cortometraje con IA titulado *El desentierro IA*, el uso de chatbots de IA (ChatGPT y Luzia) en una investigación acción y la producción visual con herramientas como Copilot, Canva IA y Luzia, se exploran estas tecnologías en el contexto de una clase de Historia Regional en 3° año de un colegio de Salta. El tema central es el Carnaval de la Quebrada, enmarcado en conceptos de pensamiento histórico como narración e imaginación histórica. El artículo también propone el uso de un lenguaje multimodal para facilitar la interacción entre las producciones con IA y los lectores, empleando un lenguaje accesible.

El siguiente trabajo presentado por **Máximo Deshayes y Jeremías Daniel Rodríguez** de la Universidad Nacional del Litoral y de la Universidad del Salvador respectivamente, se titula “El diseño de videojuegos históricos como herramienta

pedagógica: las potencialidades de RPG PlayGround para la enseñanza de la Historia en la era digital”. Los autores nos ofrecen una serie de recursos para diseñar propuestas educativas que integran la creación de videojuegos históricos, utilizando la plataforma digital RPG Playground, con el objetivo de generar experiencias de aprendizaje significativas en el contexto digital actual. Se plantea un enfoque que trascienda la simple aplicación instrumental de las TIC y los métodos reproductivos o memorísticos en la enseñanza de la Historia, promoviendo en su lugar el desarrollo del pensamiento histórico.

Desde la Universidad de Chile, **Nicolas Calderón Pantoja** presenta “Hacia una inclusión de la Inteligencia Artificial en la Enseñanza de la Historia: un acercamiento a la Ingeniería de Prompts para el trabajo docente”. Aquí se destaca el avance en los últimos tiempos de la IA y el impacto en diversas disciplinas. Esto subraya la importancia de que la enseñanza de la Historia y sus docentes también se actualicen. Este artículo busca contribuir a la capacitación docente en el uso de la IA mediante la Ingeniería de Prompts, una disciplina que permite optimizar las respuestas de los asistentes virtuales a través de la correcta formulación de consignas. Se describen técnicas de prompting, acompañadas de ejemplos prácticos para facilitar su aplicación. Además, se exploran errores comunes en el uso del prompting, se discuten las responsabilidades éticas del docente y se analizan las proyecciones futuras de esta herramienta en el ámbito educativo.

Adriana García de la Universidad Nacional de Cuyo presenta “Humanismos digitales e historia digital: contexto y desafíos en la formación docente”. El texto analiza la incidencia de las tecnologías digitales en la enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión de la historia, dentro del marco de los “humanismos digitales”, un campo transdisciplinario que combina herramientas informáticas con las ciencias humanas. Se centra en la “historia digital” y plantea interrogantes sobre cómo este contexto está redefiniendo los marcos tradicionales de análisis histórico. A partir de inquietudes de docentes en Mendoza, el texto cuestiona si el giro digital está transformando la enseñanza de la historia o si aún estamos en una etapa de transición, donde conviven el modo analógico con el digital.

Valentina Giaconi, de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), presenta “Arquitectura de una clase transmedia: juegos, links y cultura pop en la enseñanza de la didáctica de la Historia”. Este trabajo tiene como objetivo difundir una de las líneas de investigación promovidas por la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades, junto con el Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales de la UNMdP. La investigación explora las potencialidades de la gamificación educativa y la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las

Ciencias Sociales, propone estas estrategias como herramientas clave para conectar con las ciudadanía visual y digital presentes en las aulas del siglo XXI.

Por último, presentamos el artículo de **Jorge Alejandro Trejo Alarcón** de la Universidad Jean Piaget de la ciudad de México que tituló “Gamificar el aula para motivar al estudiante de Historia de México”. El autor sostiene que la asignatura de Historia de México es frecuentemente percibida como poco relevante para enfrentar los desafíos actuales. Estas percepciones reflejan una enseñanza tradicional centrada en la memorización de contenidos, a pesar de que diversas reformas, como la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), han intentado cambiar esta metodología. Este artículo propone una alternativa para la enseñanza de la Historia de México: la gamificación que puede revitalizar la enseñanza de la Historia de México al hacerla más dinámica, participativa y significativa para los estudiantes. Al gamificar el aula, no solo se promueve el interés por la asignatura, sino que también se desarrollan habilidades esenciales para enfrentar los retos del presente.

El recorrido por los textos presentados se nos ofrece como una aproximación inicial ante la convocatoria al presente dossier, a los que seguramente se sumarán próximos aportes en otras ediciones. A partir de los artículos que lo componen, podemos plantear un recorrido de lecturas vinculadas.

Estos seis textos recorren el uso de la tecnología, la innovación pedagógica y el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza de la Historia desde los siguientes ejes:

Innovación tecnológica en la enseñanza de la Historia: En la mayoría de los textos del dossier sobresale la atención a la incidencia de la IA y las tecnologías digitales en la enseñanza y específicamente en la de la Historia. El uso de estas herramientas, videojuegos y plataformas digitales plantea nuevas formas de abordar la búsqueda de información y tratamiento de los contenidos históricos, ampliando las posibilidades de acceso a hechos, variedad de fuentes y al desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades analíticas. El giro hacia la historia digital y los humanismos digitales plantea un desafío al campo de la enseñanza de la Historia redefinido por la tecnología.

Gamificación y motivación: Los textos se enfocan en la gamificación como una metodología que involucra la creación de videojuegos o el uso de aplicaciones para enseñar Historia de manera más interactiva. Pensar en gamificar no significa pensar en diversión, sino en los modos de acceso y trabajo con los contenidos con atención a la motivación y a fomentar competencias clave como la investigación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. La gamificación aparece como una respuesta a la enseñanza tradicional, se descentra de la linealidad de respuestas y la reposición del dato.

Formación docente y decisiones pedagógicas en el uso de tecnología:

Ante el contexto que presentan los textos, se hace necesaria la actualización de los y las docentes para la inclusión de mediaciones digitales, tanto en el desarrollo de prompts efectivos para herramientas de IA, como en la comprensión de las implicaciones éticas y pedagógicas de estas tecnologías. La enseñanza de la Historia está en transición y los docentes deben estar preparados para adaptarse y usar críticamente estas nuevas herramientas de manera ética y situada.

Nuevas formas de narrar la historia: Los conceptos de imaginación histórica y narración histórica señalan la importancia de ir más allá de la mera transmisión de información. En este sentido, se amplía el horizonte en el uso de herramientas digitales que permiten a los estudiantes interactuar imaginativamente con escenarios del pasado de manera creativa, reconstruyendo narrativas que les ayudan a entender mejor los contextos históricos. Este enfoque se conecta con la necesidad de involucrar a los estudiantes en la construcción de conocimiento histórico a través de nuevas herramientas tecnológicas y lenguajes multimodales.

Los textos del dossier, por tanto, cobran conexión en torno a la transformación de la enseñanza de la Historia mediante el uso de tecnologías emergentes, la acción pedagógica, el aprendizaje multisensorial y el desarrollo del pensamiento histórico. Cada uno aporta una perspectiva sobre cómo enfrentar los retos del presente educativo, integrando nuevas metodologías para hacer que la historia sea más accesible, significativa y que interpele a las y los estudiantes. Son seis textos que aportan a este contexto de grandes cambios, contexto que, como marcamos al inicio de esta introducción, demandará de los científicos sociales reflexiones profundas porque esperamos un final distinto al cuento de La Pradera. Estamos a tiempo. ¡A trabajar en ello!

Hacia la imaginación histórica en la enseñanza de la Historia a través de las IA

Cecilia Osán Ramírez*
Gisela Villanueva**

Resumen

El artículo reflexiona sobre las potencialidades y limitaciones de la IA en la enseñanza de la Historia. Este trabajo exploratorio inicial se realiza a través de la concreción de diversas experiencias: la producción de un cortometraje realizado con IA llamado El desentierro IA; la propuesta de una investigación acción con el uso de IA chatbots –ChatGTP y Luzia– y la producción visual de IA –Copilot, Canva IA y Luzia– que se realizan en 3° año de un colegio privado céntrico de la ciudad de Salta, en la asignatura Historia Regional.

El eje transversal de estas producciones es el Carnaval de la Quebrada y tienen como marco teórico conceptos vinculados al pensamiento histórico como la narración histórica e imaginación histórica (Santisteban, 2010). Por último, el escrito se propone el uso de un lenguaje multimodal que posibilite la interacción con algunas producciones con IA y lectoras/es desde un lenguaje sencillo.

Palabras clave: Inteligencia artificial, imaginación histórica, enseñanza de la Historia

Towards Historical Imagination in History Teaching Mediated by AI

Abstract

The article reflects on the potential and limitations of AI in history teaching. This initial exploratory work is conducted through the realization of various experiences: the production of a short film made with AI called “El desentierro IA”; the proposal of an action research using AI chatbots –ChatGTP and Luzia– and the visual production of AI –Copilot, Canva AI, and Luzia– which are carried out in the 3rd year of a private central school in the city of Salta, in the Regional History subject.

The transversal axis of these productions is the Carnival of the Quebrada, and they are framed by theoretical concepts related to historical thinking such as historical

*

Universidad Nacional
de Salta, Argentina.
osancecilia@hum.unsa.
edu.ar / ceciliaosan90@
gmail.com

**

Universidad Nacional
de Salta, Argentina.
sgiselavillanueva@gmail.
com

RESEÑAS N° 25

AÑO 2024

[pp. 54 – 69]

Recibido: 18/06/2024

Aceptado: 24/08/2024

ISSN 2796-9304

narration and historical imagination (Santisteban, 2010). Finally, the writing proposes the use of a multimodal language that enables interaction with some AI productions and readers through simple language.

Keywords: *Artificial intelligence, historical imagination, history teaching*

Introducción

¿Qué desafíos genera pensar situaciones de enseñanza y aprendizaje de la Historia en un mundo de pospandemia atravesado por inteligencias artificiales (IA, a partir de ahora)?, ¿qué potencialidades y limitaciones presentan las IA de diálogo e intercambio de información escrita, de generación de imágenes y de producción audiovisual en las aulas de Historia?, ¿las IA posibilitan otras formas de relacionarse con el saber histórico?, ¿pueden colaborar en desarrollar la imaginación histórica? Las preguntas iniciales guían el presente trabajo exploratorio inicial que busca reflexionar a través de experiencias concretas las potencialidades y limitaciones de las IA en la enseñanza de la Historia. Se toma como eje temático transversal el carnaval de la quebrada en el actual NOA.

El escrito aborda la necesidad de la puesta en valor de la utilización de las IA en relación a la Historia en el contexto de una investigación exploratoria inicial. A su vez, se propone un lenguaje multimodal (Chiavetta et al., 2021) que posibilite la interacción con algunas producciones con ellas desde un lenguaje sencillo. Recuperando los postulados clásicos de Verónica Edwards (1995), la forma es contenido por lo que se intenta buscar otras formas de presentar el artículo rompiendo la cuarta pared solo en breves pasajes.

La estructura del artículo se divide en tres partes y finaliza con una breve reflexión. En primer lugar, se presenta la experiencia disparadora de la producción de un cortometraje realizado con IA. En segundo y tercer lugar, se presentan los resultados preliminares de una propuesta de investigación acción con el uso de IA chatbots –ChatGTP y Luzia– y de producción visual –Copilot, Canva IA y Luzia– desde dos elementos conceptuales vinculados a la formación del pensamiento histórico: narración histórica e imaginación histórica (Santisteban, 2010).

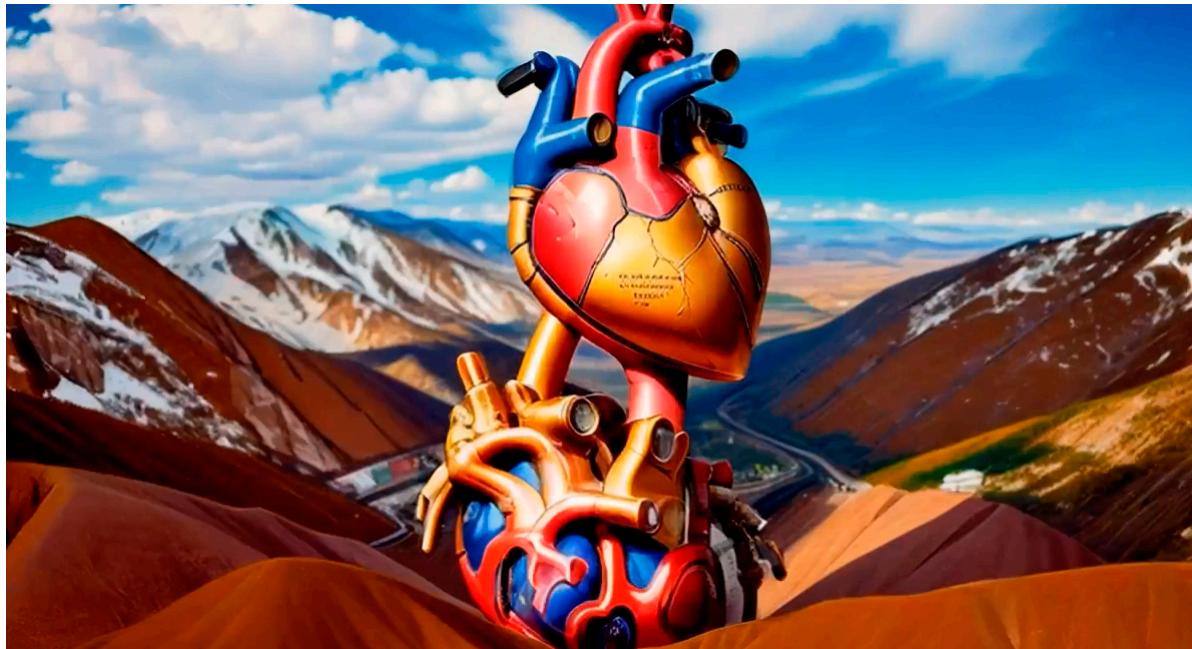
El desentierro IA desde las IA de producción audiovisual

En el año 2023, en el marco de una capacitación brindada por el Instituto de artes audiovisuales de Jujuy (IAAJ), se realizó un cortometraje a través de la IA titulado *El Desentierro IA*¹, elaborado por una productora jujeña. Gracias a un trabajo conjunto entre el gobierno de Jujuy, IAAJ, virtuality latam con el apoyo de Mataka films y Gaudileo centro de estudios, 50 becarios jujeños se capacitaron a través de un taller online de dos meses de duración.

Llegando a la instancia presencial con el Rally XR, donde se dio inicio a una semana de capacitación intensiva. Se conformaron grupos multidisciplinares de personas para la realización de los prototipos en IA, Video 360°, Gaming, VR y realidad aumentada. Luego se realizó la muestra de prototipos y entrega en el teatro Mitre de la provincia de Jujuy. Dicho evento fue inaugurado por el cortometraje.

El desentierro IA fue diseñado por inteligencia artificial y recursos digitales realizados en un rodaje en Palpalá recuperando las imágenes y un segundo rodaje en Humahuaca extrayendo el sonido. Presentando una mixtura entre arte digital y elementos propios del carnaval.

Imagen 1. *El desentierro IA*



Fuente: Mataka films, 2023.

¹ Equipo técnico estuvo conformado en el guion por Cecilia Osán Ramírez y Gisela Villanueva, en producción: Gisela Villanueva y Silvina Feraud, en dirección: Gisela Villanueva y Silvina Feraud, en video creación: Román Gómez, en voz en off: Silvia Gallegos, en sonido: Guillermo Aróstegui, en post productor de sonido: Juan M. Castrillo y en música en vivo: Comparsa los alegres de Humahuaca.

Para promover la inclusión, el cortometraje tiene una narración oral y acompañamiento de la música y sonidos típicos del carnaval, tiene subtítulos en español e inglés y además un lenguaje e imágenes aptos para todo público. En este sentido, cabe aclarar que disponibilidad no es sinónimo de accesibilidad: disponibilidad alude a la posibilidad de visualizar el corto producido por la IA, que no garantiza la inclusión, dado que es necesario generar condiciones de accesibilidad. En cambio, se entiende a lo accesible en términos materiales y que sean comprensibles e inteligibles siguiendo los postulados de Libedinsky (2007). A su vez, otro desafío fue pensar un guion comprensible en un amplio rango etario sumado sin perder la especificidad del carnaval quebradeño.

Las imágenes generadas por IA acompañadas de música de la Comparsa de los alegres de Humahuaca junto a la voz de una comadre nos invitan a sumergirnos en el carnaval. Desde las entrañas de la tierra emerge el diablito para regalar alegría y anunciar la bienaventurada cosecha. En medio de los cerros de Jujuy inicia con un latido convocante cuando el mojón se ha llenado de ofrendas e inicia la festividad donde abundan los colores, las máscaras, los disfraces, el baile y el compartir en comunidad. Este corto está haciendo un recorrido por festivales nacionales e internacionales. A continuación, podrás visualizarlo a través del QR y/o link: <https://vimeo.com/878040962/305d39ef97> Luego de visualizar el cortometraje, las/los invitamos a responder algunas preguntas: <https://forms.gle/uDaZcgCR9jznmhmk8>

Imagen 2: QR acceso a El desentierro IA



Imagen 3. QR Encuesta sobre El desentierro IA



A partir de la experiencia con IA de producción audiovisual, se decidió implementar la propuesta de investigación acción con ella en el aula de Historia. Por razones de costos, el recorte tipológico se centró en IA de diálogo e intercambio de información escrita, así como de producción visual.

IA en la enseñanza de la Historia

A partir de la producción con IA, se decidió implementar una propuesta áulica en la que ellas atraviesen la enseñanza de la Historia desde el marco de investigación-acción. Colmenares y Piñeros (2008) sostienen que la investigación acción representa una posibilidad para la comprensión y la transformación de prácticas y realidades socioeducativas. Un horizonte de cambio a partir de la reflexión de la propia praxis.

Las IA forman parte de los discursos que giran alrededor del campo educativo –entre otros–, circulan representaciones sociales sobre su uso y futuros posibles gracias a su implementación. Sin embargo, se hacen necesarios trabajos que analicen situaciones de enseñanza y aprendizaje reales con IA de producción visual y de intercambio de información como los chatbots. En este sentido, la investigación acción permite traspasar los discursos y aproximarnos a estrategias docentes y estudiantiles de aprendizaje de la Historia con dichas inteligencias observando potencialidades y limitaciones.

La propuesta didáctica se implementó en 3° año de un colegio privado céntrico de la ciudad de Salta, en la asignatura Historia Regional, cuya docente a cargo es una de las autoras del presente artículo, con un grupo de clase conformado por 18 estudiantes de entre 15 y 16 años. En cuanto al encuadre metodológico, se realizó a través de observación participante de clases desde un enfoque etnográfico a través de notas de campo, la conformación de un corpus de producciones escritas y visuales de las/los estudiantes y encuestas cualitativas.

Historia Regional se sitúa en tercer año del Ciclo Orientado Bachiller en Ciencias Sociales / Ciencias Sociales y Humanidades en el nivel medio. El contenido seleccionado fue “el carnaval y la construcción de identidades regionales” ubicado en el Eje II del programa de la materia denominado Problemáticas Regionales. A su vez, el carnaval y la construcción de identidades regionales se encuadra en el Eje 3: Regiones, Identidades y Globalización en el ítem “el problema de la construcción identitaria: Políticas culturales e identidades regionales”² del Diseño Curricular para Educación Secundaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta.

² Resolución N° 059 de 2012 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta). Establece

La secuencia implementada se dividió en tres etapas:

1. focalizada en IA chatbots, artículos científicos y análisis de comparación de información,
2. la producción de arte digital a partir de IA de producción visual y,
3. reflexiva sobre los desafíos de las IA.

Las actividades se desarrollaron en parejas a fin de posibilitar el intercambio y resolución de problemáticas entre pares, en base a sugerencias con libre elección de IA y una selección de material bibliográfico (Avenburg, 2010; Costa y Karasik, 2010; Mirande, 2010; Kulemeyer, 2010). Las IA chatbots utilizadas fueron ChatGTP y Luzia; mientras que para la producción de imágenes se usaron Copilot, Luzia y Canva IA³. Los objetivos a indagar fueron:

- Analizar las potencialidades y limitaciones de las IA de intercambio de información escrita sobre diferentes elementos del carnaval.
- Identificar similitudes y diferencias entre la información recibida de las IA chatbots y material bibliográfico especializado sobre el carnaval en clave regional.
- Imaginar y materializar imágenes del carnaval a partir de diferentes IA y analizar las producciones.

Narrativas históricas: entre IA chatbots y artículos académicos

La narración es la forma más difundida de representación de la historia, cuyo valor en la educación es evidente (Santisteban, 2010). Siguiendo a Salazar, se sostiene que:

El valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el que hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no sólo conceptos abstractos. (2006, p. 12)

que el Diseño Curricular para Educación Secundaria se aplicará en el Nivel de Educación Secundaria a partir del Periodo Lectivo 2012 en todos los establecimientos educativos de la Provincia de Gestión Estatal y Privada (pp. 217-219).

³ Leonardo IA fue una de las IA descartadas por las/los estudiantes dado diferentes problemas con el prompt (indicaciones) preciso y la producción de la imagen deseada. Sumado a otros problemas técnicos presentes.

En el mundo actual, los chatbots generan narrativas, procesan grandes cantidades de datos y construyen relatos. ¿Qué potencialidades y limitaciones conlleva que nuestras/os estudiantes lean narrativas históricas creadas por chatbots?, ¿qué sucede si leen sobre la misma temática en ChatGTP o Luzia y artículos científicos?, estas son algunas de las preguntas de investigación a las que arribamos y a continuación se esbozan los resultados cualitativos preliminares en clave comparativa.

Los chatbots se destacan por su rapidez en la producción de respuestas a partir de un prompt (Sandoval Hernández et al., 2024) –conjunto de indicaciones o modelo de lenguaje para que una IA realice una determinada acción– para obtener información de forma precisa. Al respecto, un estudiante afirma

“La diferencia más grande que encuentro es la cantidad de información que hay en el artículo científico, y la velocidad en la que podemos recibir la información que precisamos con la IA y en 5 minutos ya tenemos todo lo que pedimos” (Benjamín, estudiante de 3er año, 2024).

A su vez, ChatGTP o Luzia posibilitan la interacción abriendo un diálogo multimedia que no es brindado por las narrativas académicas, dado que se trata de una escritura cerrada que busca dar cuenta de los resultados de una investigación, tal como se visualiza en las palabras del estudiante Baltazar: *“los dos usan vocabulario muy complejo pero la ventaja que tiene la IA es que podés buscar los significados al momento...”*.

Sin embargo, la inmediatez no implica una relación inmediata entre la/el alumno/a y el saber histórico, lo que se evidencia en frases categóricas de las/os estudiantes tales como *“inhibe el pensamiento crítico”* (Milagro, estudiante de 3er año, 2024) y *“aparece el problema de copia y pego eso da el resultado de no razonar”* (Alfonsina, estudiante de 3er año, 2024). Se observa entonces una constante actividad automática de buscar, copiar y pegar sin establecer criterios de selección de la información.

Además, en un acto de autopercepción, los/las estudiantes identifican las problemáticas en su actuar con la IA:

“Siento que al tener algo que cree cosas en poco tiempo, nos crea menos capacidad de razonar y nos quita trabajo. Un ejemplo fue este trabajo: buscamos información de los carnavales y no aprendí ni recuerdo nada porque no lo analicé, en cambio, este artículo sobre sincretismo cultural y coplas femeninas lo leí muchas veces para entenderlo y ahora me acuerdo” (Ema, estudiante de 3er año, 2024).

La lectura de las narrativas históricas brindadas por los chatbots y el artículo científico vehiculizan diferentes formas de leer. En el primer caso, se

trata de una acción que podría no incluir una lectura al poder ser reemplazada por una transcripción. En cambio, en el segundo caso, el acto de leer se vuelve necesario en tanto es un artículo no pensado para una actividad áulica. En otras palabras, existe una diferencia de origen, propósitos y circulación de las narrativas.

Internet ofrece enormes posibilidades para aprender historia y muchísimas cosas más, pero es un medio que requiere que se enseñe a utilizarlo. En nuestro caso, para aprender historia. En dicha enseñanza es fundamental que el profesorado sitúe al alumnado ante las características del saber histórico: es un saber construido sobre el pasado –no es el pasado–, es una interpretación de lo que ocurrió, pero pueden existir otras, tiene una determinada narrativa, utiliza una determinada conceptualización para interpretar los hechos, describe o valora los hechos y procesos, utiliza argumentos, se basa en fuentes, etcétera (Jara y Salto, 2006). En este sentido, las IA posibilitan un acercamiento de las/los estudiantes a narrativas históricas e ir desarrollando ciertos criterios de lectura, guiados y desde su propia relación con el saber histórico. Por ejemplo, dos estudiantes sostienen *“nos dimos cuenta que tenía faltas de ortografía (mínima) y siempre los textos empezaban con la misma introducción”* (Alfonsina y Ema, estudiantes de 3er año, 2024). A su vez, aparecen emociones en ese vínculo con el conocimiento histórico que trasciende a los chatbots:

“Usando la IA no sentía que estaba aprovechando mis conocimientos, sino que estaba copiando y pegando, lo cual es más fácil y cómodo, pero aun así no es lo mejor... se siente mejor y más satisfactorio poder hacer una producción totalmente propia y adquirir nuevos conocimientos” (Trinidad, estudiante de 3er año, 2024).

Lectura, interacción, tiempo, criterio y pensamiento crítico son los elementos que aparecen en la relación con las narrativas históricas generadas por IA chatbots y con artículos académicos sobre el carnaval.

Hacia la imaginación histórica atravesada por la IA de producción visual

En la segunda etapa, se avanzó en la producción de imágenes a partir de la definición de problemáticas sobre el carnaval desde las narrativas precedentes. Las IA de producción visual utilizadas fueron Copilot, Canva IA y Luzia y el desafío de la actividad radicó en la materialización de la imagen mental a imagen digital.

La imaginación histórica dota de sentido a la explicación mediante la empatía y la contextualización. Empatía con un ser otro, otra, otros, otras distintos que

parecen lejanos y ajenos, pasados o contemporáneos, individuales o colectivos. Todo esto posibilita comprender acciones. Sin embargo, la empatía presenta un problema bifurcado entre la cognición y la emoción, por lo que aparece la contextualización como una fiel aliada. Se debe apuntar a un pensamiento crítico-creativo para imaginar que el pasado podría haber sido de otra forma, a imaginar los pasados truncos como parte de desarrollar pensamiento histórico u otros futuros posibles.

En el proceso imaginativo/creativo, el prompt se convirtió en el mayor obstáculo evidenciando la complejidad de generar una imagen a partir de indicaciones escritas. Al respecto, aparecen limitaciones técnicas de costos, dado que no todas las IA son gratuitas. La mayor parte de los estudiantes evidenciaron frustración y no satisfacción ante la complejidad del prompting. La imagen creada que proyectaban no coincidía con las imágenes generadas por lo que se destaca la necesidad de la especificidad en las palabras y prácticas de escritura hasta entrenar a las IA. Una estudiante afirma *“en un prompt sobre el carnaval en el NOA, nos mostraba en Tailandia. También mezclaba mucho las vestimentas”* (Constanza, estudiante de 3er año, 2024). Sin embargo, al afinar las indicaciones las IA no necesariamente respondían satisfactoriamente, por ejemplo: *“al solicitar las banderas de Perú y Bolivia, nos ponían banderas de otros países y elementos que no representaban a la región”* (Zoe, estudiante de 3er año, 2024). En este punto, se hace necesario pensar qué saberes predominantes circulan en las IA y por qué aparecía rápidamente el carnaval de Venecia en detrimento de los carnavales de la región andina.

Más allá del obstáculo inicial, avanzando en el desarrollo de un modelo de lenguaje específico las/los estudiantes lograron materializar las imágenes deseadas o sus aproximaciones evidenciando emociones de satisfacción, diversión, alivio, entusiasmo y orgullo. A continuación, se analizan tres imágenes creadas con IA de producción visual y sus prompt correspondientes. Antes de proseguir, se aclara que se ha trabajado sobre los conceptos de patrimonio cultural⁴ y sincretismo⁵, ya que desde estas categorías emergen diferentes delimitaciones de la/las región/regiones del carnaval, tal como afirma Eric Young (1987): *“las regiones son como el amor difíciles de describir, pero las conocemos cuando las vemos”* (p. 255).

⁴ Se entiende por patrimonio cultural al “conjunto de bienes y manifestaciones, materiales e inmateriales, producto de la acción conjunta o separada del hombre y la naturaleza, que, por contar con valores históricos, artísticos, arqueológicos, antropológicos, intelectuales, científicos, tradicionales, paisajísticos, urbanos, arquitectónicos, visuales, tecnológicos o de naturaleza similar, son protegidos por una comunidad” (Becerril Miró, 2012, p. 6).

⁵ Se entiende por sincretismo a “un proceso de interacción entre culturas mediante el cual estas asimilan los rasgos más significativos de una y otra. Se entremezclan las culturas dando origen a manifestaciones culturales nuevas” (Espinosa y Gilyam, 2012, p. 4).

Imagen 4: Hermanos patrimoniales



Fuente: Creación con IA de Milagro y Zoe, estudiantes de 3er año, 2024, en base al prompt: Pelea en un carnaval andino entre Bolivia y Perú rodeado de cerros.

Descripción: La imagen representa la pelea por el patrimonio entre dos países andinos que refieren a los mismos rasgos, no solo físicos, sino también culturales. Se ven cerros por detrás que resaltan la cultura compartida tanto como los trajes de los peleadores resaltados. Lo más vistoso, relacionado a la partida de la irracionalidad de la problemática es que no se distinguen los luchadores, no se puede ver el origen de cada uno, todos visten los mismos ropajes y comparten los mismos rasgos (Milagro y Zoe, estudiantes de 3er año, 2024).

Imagen 5: La noticia sincretista



Fuente: Creación con IA de Ema y Alfonsina, estudiantes de 3er año, 2024, en base al prompt: aliens en el carnaval norteño de América del sur vestidos con polleras con volados y colores brillantes, blusas bordadas con motivos florales o geométricos, chalecos adornados, fajas multicolores y pañuelos o turbantes en la cabeza.

Descripción: Vemos a tres figuras combinados por características estéticas de varias culturas, posiblemente mezclando elementos de culturas indígenas con influencias occidentales o de otras regiones del mundo. Esto se puede ver en los colores vibrantes, los patrones de los textiles y las máscaras. El sincretismo cultural se refiere a la fusión de diferentes tradiciones culturales y prácticas religiosas en formas que pueden ser completamente nuevas y únicas. En contextos donde diferentes culturas entran en contacto directo, a menudo surgen nuevas prácticas y expresiones artísticas como resultado de este proceso de mezcla y adaptación (Ema y Alfonsina, estudiantes de 3er año, 2024).

Imagen 6: Sinfonía de colores en el NOA



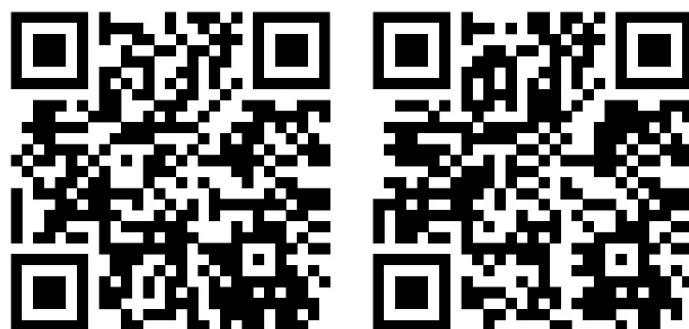
Fuente: Creación con IA de Trinidad y Antonela, estudiantes de 3er año, 2024, en base al prompt: crear una imagen del inicio del carnaval festivo en el norte salteño/jujeño en Argentina, con cerros, gente llegando de lejos y preparándose para el festejo

Descripción: Cuando observamos la imagen nos inspiró, por un lado, asombro debido a lo que pudo lograr la IA mediante un promteo, y por otro lado, admiración al ver cómo captó la riqueza cultural y la belleza natural de la región del NOA. Al ver toda esa multitud llegando al Carnaval extasiados y preparados para celebrar nos provocó un sentimiento de unión en la comunidad y la tradición. Por último, el cielo, los cerros y sus colores muestran una atmósfera mágica y casi mística (Trinidad y Antonela, estudiantes de 3er año, 2024).

A raíz de las imágenes, se observa la potencialidad de las IA de producción visual en la imaginación histórica propiciando la empatía desde la emocionalidad, atravesada por los conceptos guías seleccionados. En *Hermanos patrimoniales*, se representa a dos personas que comparten rasgos físicos y culturales luchando entre sí, haciendo referencia a la lucha por la diablada y el carnaval como patrimonio cultural inmaterial entre Perú y Bolivia. Este conflicto surge en 2009, debido al uso de un traje inspirado en dicha danza por parte de la representante peruana en el certamen de Miss Universo, lo cual produjo el inicio de la disputa por la propiedad patrimonial de la diablada.

En *La noticia sincretista*, se realizó una interpretación imaginativa libre del concepto de sincretismo, entendido como la mezcla de dos culturas hacia un futuro. Por ello, las estudiantes pensaron en una representación que implica la llegada de aliens a la tierra. Una apuesta contrapuesta se da con *Sinfonía de colores en el NOA*, la cual busca captar el corazón de la festividad, poniendo en valor sus propios sentires con el carnaval. A continuación, te invitamos a ver la carpeta con todos los trabajos de los estudiantes: <https://drive.google.com/drive/folders/1GzdQolJAF-4SsfEM5wOAI7WbRrAAVzqe?usp=sharing> y a abrir un diálogo con ustedes para pensar las IA en la enseñanza y aprendizaje de la Historia: <https://forms.gle/Vx1r1Kdjceho9fKcA>

Imagen 7. QR de imágenes producidas por estudiantes a través de IA Historia e IA



Una reflexión final imaginando nuevos horizontes

Las IA de escritura como ChatGTP o Luzia, IA de producción visual Copilot o Canva IA y las de producción audiovisual como Runway posibilitan otras formas de representaciones de la Historia. Se destacan las de creación de imágenes y videos en la construcción de la imaginación histórica guiada por conceptos y categorías hacia la empatía histórica con diferentes actores sociales, puesto que:

...se trata de ofrecer a nuestros alumnos la posibilidad de construir herramientas cognitivas y afectivas que les permitan aprender a hacer evidente lo invisible, familiar lo extraño y extraño lo conocido, duradero aquello que a simple vista parece efímero, y temporal eso que se nos presenta como eterno, reconocer en los derrotados a vencedores... ser capaces de transitar entre –“pasados truncos” e imaginar con ellos otros– “futuros posibles”. (Cerdá, 2016, p. 17)

Al trabajar la imaginación histórica utilizando las IA, podemos percibir su riqueza en el hecho de imaginar con nuestros estudiantes procesos, en el tiempo, truncos o posibles, materializar en imágenes procesos sociales, explorar la Historia en esa fina línea. Sin perder grados de conceptualización y contextualización, permite encontrar una veta, un espacio de fuga para combinar la creatividad con la ciencia histórica desde la empatía con otras y otros actores sociales. El profesorado ha de tomar conciencia e introducir las IA a fin de continuar trabajando e investigando en esta línea de acción reciente con sus potencialidades, obstáculos y pendientes.

En definitiva, las IA aparecen como un futuro revolucionario –como lo ha manifestado la totalidad del grupo clase– “...pero aun así no nos sirve completamente al humano...” (Trinidad, 2024). Las IA forman parte de la sociedad actual y existe un imaginario –entre otros– que las colocan en nuestro horizonte al que aparentemente, en algún momento, arribaremos.

Referencias bibliográficas

- Avenburg, K. (2010). Comidas y copleadas. Reflexiones en torno al carnaval iruyano (Salta-Argentina). En Cruz, E.N. (Edit.). *Carnaval, fiestas y ferias en el Mundo Andino de la Argentina*, pp. 17-42. Purmamarka Ediciones.
- Becerril Miró, J.E. (2012). Patrimonio cultural, derechos humanos y desarrollo: coincidencias, ambigüedades y desencuentros. *Intervención: Revista de Conservación, Restauración y Museología* (6). Recuperado de: <https://revis-taintervencion.inah.gob.mx/index.php/intervencion/article/view/69/68>
- Cerdá, C. (2016). El pasado reciente en la escuela. Notas sobre los desafíos de enseñar Historia en tiempos de des/desmemoria. En *Innovación Educativa, en la clase de Historia y otras Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/11090/Innovacion%20educativa%20en%20la%20clase%20de%20historia%20-%20Tomo%201.pdf?sequence=9&isAllowed=y>

- Chiavetta, V.C., Mongelo, L.M., Dávila, M.F., Villarruel, M.L., Díaz, G.N., Pan N.A. & Biscaia, E. (2021). Sistema de Comunicación Multimedial para Desarrollo de Material Pedagógico orientado a Estudiantes Superiores Regulares y Diversos Funcionales. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (28), pp. 324-333. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592021000100041
- Colmenares, E. & Piñeros, L. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14 (27). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Costa, M. & Karasik G. (2010). ¿Supay o diablo? El carnaval en la Quebrada de Humahuaca (Provincia de Jujuy, Argentina). En Cruz, E. N. (Edit.). *Carnaval, fiestas y ferias en el Mundo Andino de la Argentina*, pp. 43-74. Purmamarka Ediciones.
- Edwards, V. (1995). Las formas de conocimiento en el aula. En Rockwell, E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Espinosa, M.M. & Gilyam, M.G. (2012). *Sincretismo cultural. Mestizaje cultural en México y Perú*. Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4640/trabajocatedra.pdf
- Jara, M.A. & Salto, V. (2006). Sobre la Historia y su Enseñanza: Entrevista a Joan Pagès. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (4). Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3935/60941>
- Kulemeyer, J.A. (2010). ¿De quién es la Diablada? Pugna por la herencia cultural entre países del área andina. En Cruz, E.N. (Edit.). *Carnaval, fiestas y ferias ben el Mundo Andino de la Argentina*, pp. 299-322. Purmamarka Ediciones.
- Libedinsky, M. (2007). Diseño, producción y actualización de materiales didácticos para aulas virtuales. *Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia* (6). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta (2012). Resolución N° 059. Diseño Curricular para Educación Secundaria, pp. 217-219. Provincia de Salta. Recuperado de: <https://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/disenos-curriculares/disenos-curricular-para-educacion-secundaria/1277-diseno-curricular-para-educacion-secundaria-1?format=html>

- Mirande, M.E. (2010). "Larguenmé p´al Carnaval..." Borrachera, coplas y contradiscurso femenino en el Carnaval quebradeño. En Cruz, E.N. (Edit.). *Carnaval, fiestas y ferias en el Mundo Andino de la Argentina*, pp. 150-176. Purmamarka Ediciones.
- Salazar Sotelo, J. (2006). Introducción. En *Narrar y aprender historia*. Universidad Autónoma de México.
- Sandoval Hernández, M.A., Morales Alarcón, G.J., Vázquez Leal, H., Huerta Chua, J. & Filobello Niño, U.A. (2024). El uso del prompt ChatGPT como asistente en la educación. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo* (14). DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1872>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados* (14), pp. 34-56. Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Van Young, E. (1987). Haciendo Historia Regional. Consideraciones metodológicas y teóricas. *Revista Anuario IEHS* (2). Recuperado de: <https://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/1987/012%20-%20Young%20Eric%20Van%20-%20Haciendo%20Historia%20Regional....pdf>

El diseño de videojuegos históricos como herramienta pedagógica: las potencialidades de RPG PlayGround para la enseñanza de la Historia en la era digital

Máximo Deshayes*
Jeremías Daniel Rodríguez**

*

Universidad Nacional
del Litoral, Argentina.
maxidesq@gmail.com

**

Universidad del Salvador,
Universidad Nacional
de Quilmes, Argentina.
rodriguez.jeremiasdaniel@
usal.edu.ar

Resumen

El trabajo presenta una serie de insumos para diseñar propuestas educativas que incorporen la creación de videojuegos históricos, haciendo uso de la plataforma digital RPG Playground, con el fin de generar experiencias educativas significativas en el actual contexto digital. El abordaje se propone ir más allá de la mera aplicación instrumental de las TIC así como los enfoques reproductivos y memorísticos en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, promoviendo en su lugar el desarrollo del pensamiento histórico.

Palabras clave: videojuegos históricos, RPG Playground, pensamiento histórico, TIC

Designing historical video games as a pedagogical tool: the potential of RPG PlayGround for teaching history in the digital age

Abstract

The work presents a series of inputs to design educational proposals that incorporate the creation of historical video games, making use of the RPG Playground digital platform in order to generate significant educational experiences in the current digital context. The approach aims to go beyond the mere instrumental application of TIC, as well as reproductive and memorizing approaches in the teaching and learning of History, promoting instead the development of historical thinking.

Keywords: historical video games, RPG Playground, historical thought, TIC

RESEÑAS N° 25

AÑO 2024

[pp. 70 – 82]

Recibido: 27/05/2024

Aceptado: 16/08/2024

ISSN 2796-9304

Introducción

La creciente ampliación y circulación de tecnologías digitales, sumado a la necesidad de pensar los rasgos diferenciadores de nuestros estudiantes, permiten pensar nuevos modos de enseñar y aprender. Entre las diversas metodologías innovadoras, el uso de videojuegos como herramienta educativa ha cobrado relevancia en las últimas décadas (Conde, 2022).

Si bien existen producciones intelectuales que abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia mediante videojuegos ya sean comerciales (no diseñados originalmente para un uso educativo, pero utilizables con ese propósito) o específicamente educativos (creados desde el inicio como estrategias pedagógicas) (Pérez Mardaras, Gaizka, 2019; Irigaray y Luna, 2017; Chiyong, Fernández y otros, 2016; Valverde Berrocoso, 2008; Wainwright, 2014), las propuestas en las que los estudiantes se convierten en diseñadores y crean videojuegos para el aprendizaje de la Historia son relativamente escasas (Ibagón, 2018). El presente trabajo se enmarca en esta última línea y pretende transformarse en un nuevo insumo para poder generar experiencias educativas significativas.

Para ello, este escrito se estructura en diversos apartados: el primero de ellos, da cuenta de las transformaciones en el mundo digital en el presente y el rol de las instituciones educativas en este contexto. El segundo apartado explica las potencialidades que tienen los videojuegos para la enseñanza y el aprendizaje, en especial de la Historia. El tercer apartado realiza un recorrido por la historia de los juegos RPG intentando comprender el porqué de la vigencia de este género en la actualidad. Finalmente, en los dos últimos apartados, se aborda el caso específico de la plataforma RPG Playground, explicando sus potencialidades para el desarrollo de juegos RPG históricos.

El escenario actual

Maggio (2016) señala que más allá de los diversos marcos teóricos y conceptualizaciones existentes para caracterizar la sociedad contemporánea, nos encontramos en un escenario de alta disposición tecnológica y de convergencia de los medios de comunicación. Indudablemente, los cambios tecnológicos y la creciente digitalización aplicados al conocimiento, a la economía y a la cultura son rasgos que caracterizan el escenario actual.

En otro orden, la evolución de los medios y la creciente digitalización de la cultura han llevado a Scolari (2015) a plantear que nos encontramos en una etapa de comunicación post-convergente. Esta etapa se caracteriza por la

existencia de una multiplicidad de pantallas, tecnologías, aplicaciones y medios, los cuales no solo impactan a la sociedad, sino que también experimentan transformaciones, alterando así el ecosistema comunicativo en el que nos encontramos inmersos.

Retomando a Maggio (2016), el escenario actual permite que los docentes incluyan tecnologías en sus prácticas escolares para lograr una enseñanza poderosa, configurando un modo particular de aproximarse al conocimiento. De manera similar, Furman (2023) expone:

La inclusión de TIC no garantiza la buena enseñanza, a menos que esté al servicio de un propósito pedagógico claro, pero puede ser una herramienta para potenciarla. Ofrecen múltiples oportunidades para que los estudiantes aprendan a crear, comunicar y colaborar utilizando herramientas. (p. 129)

Es decir, partimos de la posibilidad de emplear la TIC no meramente de manera instrumental ni como soporte y apéndice de las propuestas metodológicas de enseñanza, sino desde un sentido pedagógico y crítico (Lion, 2012). Solemos caer en el reduccionismo instrumental de considerar a la tecnología tan solo un medio más en el bagaje de recursos del docente sin asumir en realidad las dimensiones más trascendentes de las nuevas tecnologías.

Si bien estamos ante un escenario de alta disposición tecnológica producto de la creciente masificación del acceso a computadoras y dispositivos móviles, esto no implica negar las desigualdades materiales: existen grandes diferencias en cuanto al acceso a estos equipamientos y la conectividad en Argentina por parte de diferentes sectores de la sociedad, y a su vez también en el marco del sistema educativo argentino (Maina, Basel y Papalini, 2022). Una situación que se vio reflejada en gran parte durante la pandemia de COVID-19 visibilizando aún más la falta de acceso a la conectividad y los dispositivos.

Por otra parte, el equipamiento no significa garantía del dominio digital. De esta manera, cuestionamos la categoría de “nativos digitales” (Prensky, 2011). Dicho concepto engloba a todos aquellos que han nacido con las nuevas tecnologías digitales en contraposición con los nacidos antes de ellas, y los nombra como inmigrantes, ya que han tenido que trasladar sus viejas costumbres a los nuevos contextos. Por ello, hablamos de brechas digitales y capitales digitales: existen grandes diferencias entre los tipos de saberes digitales construidos por los estudiantes. De esta manera, como indica Fernández Enguita (2009), la escuela y los docentes siguen siendo imprescindibles para enseñar a los nativos digitales lo que necesitarán en este nuevo entorno, ya que, con seguridad, no pueden hacerlo solos. No todos pueden acceder a las dichas competencias de manera autónoma, por lo tanto, la escuela puede actuar como un nivelador de oportunidades.

Con la expansión de las tecnologías digitales, en particular de las herramientas para la generación de contenidos y de publicación abierta, aparecieron nuevas posibilidades de generar propuestas educativas, como los videojuegos, que brindan muchas potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Los videojuegos y sus potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia

Como primer acercamiento teórico a los videojuegos podemos tomar la definición de Pérez Latorre (2010):

Juego electrónico que cuenta como parte sustancial de su desarrollo con un dispositivo audiovisual, y donde generalmente un dispositivo físico de interfaz (teclado, mouse, gamepad) transfiere las acciones del jugador a la pantalla y las transforma o “traduce” en algún aspecto (ej., la tecla “w” del teclado correlacionada con “caminar hacia adelante”). (p. 34)

Esta definición general nos brinda detalles de la complejidad técnica de los videojuegos: requieren de dispositivos de entrada que permiten la interacción del jugador con el juego y la necesidad de un dispositivo electrónico que muestra representaciones audiovisuales. A esta primera conceptualización, se las puede complejizar con los aportes de Mcgonigal (2013), quien señala que independientemente de las diferencias de género y de cualquier complejidad tecnológica, todos los juegos comparten cuatro características: un objetivo, reglas, un sistema de retroalimentación y la participación voluntaria. En primer lugar, la meta específica que los participantes se esfuerzan por alcanzar, sirviendo como el epicentro conceptual que dirige todas las acciones y decisiones dentro del juego. Este objetivo puede variar sustancialmente en naturaleza y complejidad según el diseño y la modalidad del juego, desde la acumulación de puntos hasta la conquista territorial. En segundo lugar, las definen los límites y parámetros de interacción dentro del juego. Alude a su estructura básica y establece las condiciones de juego: las acciones permitidas, prohibidas de los participantes. En tercer lugar, proporcionar información de los participantes sobre su progreso hacia la meta. Este sistema de retroalimentación puede adoptar diversas formas, que van desde indicadores visuales hasta comentarios verbales y cumple la función de motivar y mantener el compromiso de los jugadores con el juego al proporcionar una evaluación constante de su desempeño. De esta manera, la retroalimentación no solo informa sobre el avance hacia la meta.

Finalmente, la participación voluntaria es uno de los principios elementales de los juegos: la posibilidad de ingresar o abandonarlo en cualquier momento.

Precisamente, la existencia de metas y de un sistema de reglas es lo que permite, según De Kerckhove (1997), que los videojuegos constituyan una nueva forma de comunicación abarcando un gran potencial de entretenimiento, pero además educativo. De esta manera, pueden ser entendidos como medios narrativos cargados de significación. En esta línea, Uricchio (2005) considera a los videojuegos históricos como una narrativa histórica con un formato diferente, que otorga características particulares que son diferentes a la del cine, cualquier texto u otra narrativa, constituyendo una forma de representación histórica.

La construcción de narrativas y de las mecánicas de juego implica múltiples tomas de decisiones que pueden permitir, dentro del marco de propuesta de enseñanza fundamentada, una forma de desarrollar el pensamiento histórico:

Entender a los videojuegos históricos como narrativas históricas implica asumir que estas conllevan posiciones epistemológicas. Pero también debe implicar que aquellos que diseñan videojuegos y crean estas narrativas históricas se basan en, y a su vez expresan, ideas y conceptos historiográficos de primer orden. (Cruz Martínez, 2020, p. 44)

Como desarrolla Carretero (2024), el pensamiento histórico es complejo, no basta con reproducir conocimientos, sino que implica poner en juegos múltiples causalidades y relaciones, conceptos abstractos, disciplinares, que requieren un dominio. En palabras del autor:

Un conflicto político y económico en la Edad Media requiere conocer bien cuál era la estructura social típica del feudalismo y cuáles eran los derechos y obligaciones de los diferentes grupos sociales en esa época, muy diferentes a los de hoy, así como las características de la vida cotidiana. (p. 20)

En consecuencia, el desarrollo de videojuegos históricos puede constituirse en una estrategia para desarrollar el pensamiento histórico. Construir un mundo narrativo implica tomar decisiones relativas al contexto histórico, los personajes, poniendo en juego los conocimientos disciplinares y los conceptos abstractos. Esto se relaciona con el uso de la empatía, la imaginación y la narración para la aproximación al conocimiento histórico. Trepát y Rivero (2010) exponen que estos procedimientos facilitan “la construcción progresiva de los sistemas de identificación de las causalidades y las consecuencias de los hechos sociales en el tiempo” (p. 32). De manera complementaria, Domínguez

Castillo (1986) plantea que la empatía histórica constituye una vía de entrada al pasado, a partir de sus modelos de pensamiento:

La imaginación utilizada para reconstruir una situación dada del pasado y proyectarse en ella <supón que tú eres...> le permite al alumno sacar el máximo partido a los conocimientos que tenga del pasado y conseguir así que los hechos humanos adquieran sentido para él. (p. 20)

El autor aclara que el uso de ejercicios de la empatía histórica supone ciertos riesgos, como por ejemplo la posibilidad de caer en ciertos anacronismos, por lo cual, es muy importante que la empatía sea vinculada con los datos empíricos. En otras palabras, el análisis crítico de las fuentes históricas son claves para las explicaciones de los procesos históricos.

Ahora bien, ¿qué tipo de videojuegos pueden ser empleados como herramientas educativas en el aula, en especial para la enseñanza de la Historia? Actualmente existe una gran industria orientada al desarrollo de diversos títulos, disponibles en múltiples formatos, diseñados para distintas consolas y dispositivos móviles. Sin embargo, un género en particular ha logrado sobrevivir al paso del tiempo recuperando su popularidad en años recientes, adaptándose a nuevas plataformas digitales: los juegos RPG, formato que vio la luz en el mercado de los juegos de mesa y evolucionó hasta llegar al mundo de las tecnologías digitales.

Del mundo analógico al digital. Un breve recorrido por la historia de los juegos RPG

Los denominados juegos de rol o RPG (Rol Playing Game por sus siglas en inglés) nacieron en la década del 70 con el lanzamiento de *Dungeons&Dragons*, diseñado por la compañía estadounidense Tactical Studies Rules (TSR). Su comercialización supuso una revolución en materia de juegos de mesa al romper con la lógica de los formatos tradicionales. *Dungeons&Dragons* les proponía a los participantes sumergirse en un mundo fantástico en la piel de un personaje, poseedor de diversas habilidades y recorrer un sinfín de aventuras a través de distintos escenarios creados según la imaginación de los protagonistas.

La metodología de esta clase de juego es bastante particular y se compone de distintos momentos. Para iniciar la partida, los jugadores deben reunirse y contar con un manual que les permita ir creando sus propios personajes, con distintas características y habilidades y un trasfondo, una historia, que contextualice el origen del personaje creado. El siguiente paso consiste en la selección de un set de dados (de 6 a 20 caras). En este proceso previo, es

necesario que uno de los integrantes del juego asuma el papel de director del mismo tanto para ambientar la partida como para ir orientando al resto de los personajes y narrando la historia. Para esto, es preciso la elaboración de un guion, de manera escrita o mental, a cargo del director del juego que puede diseñar una partida extensa o más breve, dividida en módulos. Un proceso que conjuga elementos audiovisuales como si de un cortometraje o serie se tratara (Eloy, 2018).

Lejos de ser simplemente una novedad del mercado, a lo largo de la década de los 80 y 90, este tipo de juegos de mesa se multiplicaron, proponiendo nuevas aventuras, ambientaciones y sistemas de reglas. Una época dorada que acompañó a la incipiente industria de los videojuegos que para entonces logró trasladar distintas sagas al formato RPG, pero en las consolas de videogames, lo que ofreció a los jugadores una experiencia mucho más real y cautivante al incorporar elementos como música, efectos sonoros, mapas animados, etcétera. El caso más emblemático es el de *The Legend of Zelda*, desarrollado por la empresa japonesa Nintendo¹, un juego de acción-aventura que gira en torno al joven guerrero Link que tendrá que recorrer distintos niveles enfrentando peligros y resolviendo acertijos con el propósito de ayudar a la Princesa Zelda a luchar contra el hechicero Ganondorf y salvar su hogar, el reino de Hyrule.

Con el inicio del siglo XXI y la llegada de Internet, el formato RPG atravesó un periodo de crisis, pero resurgió nuevamente en este último tiempo, aunque adaptado a distintos entornos digitales en línea. La serie *Stranger Things*, uno de los últimos éxitos de la plataforma streaming Netflix, ambientada en la década de los 80 en el pueblo ficticio de Hawkins, Indiana, Estados Unidos, narra la historia de un grupo de adolescentes que deberán luchar contra una peligrosa dimensión alternativa conocida como Upside Down de la que emergen distintas criaturas, entre ellas el denominado Demogorgon. La trama se inspira en el clásico juego *Dungeons&Dragons* que, como se observa a lo largo de la primera temporada de la serie, habitualmente solían reunirse a jugar los protagonistas.

No solo son series o películas. En esta última década, también han surgido diversos softwares o plataformas en línea para desarrollar este tipo de juegos en formato digital, como es el caso de *RPG Playground* que abordamos en el presente escrito. Su creciente popularidad en estos últimos años nos lleva a reflexionar sobre las potencialidades que los juegos de rol pueden brindar en materia didáctica, en especial para el estudio de procesos históricos al ofrecer a los sujetos la posibilidad de ser protagonistas de sus propias aventuras.

¹ Para esta clase de videojuegos se utiliza el término JRPG o J-Rol, las siglas de *Japanese Role-Playing Game* (Juego de Rol Japonés en español), que designa a los juegos de rol (RPG) desarrollados en Japón. Estos juegos poseen una serie de características propias que los diferencian del resto, en especial su estética inspirada en el anime y el manga.

Plataformas digitales para el desarrollo de videojuegos. El caso de *RPG PlayGround*

El rápido avance de la tecnología y particularmente de todo lo vinculado al mundo del Internet, ha dado lugar a la creación de distintas herramientas digitales capaces de ofrecer a los usuarios la posibilidad de satisfacer su curiosidad y llevar a cabo proyectos creativos sin la necesidad de contar con conocimientos avanzados o específicos sobre programación. Un claro ejemplo de esto es la plataforma *RPG Playground*², una herramienta web gratuita que permite desarrollar videojuegos RPG o de rol en estética 32 bits y adaptarlos al ámbito educativo de manera fácil³.

Al tratarse de una herramienta intuitiva y versátil, *RPG Playground* brinda a los docentes y estudiantes la oportunidad de generar videojuegos educativos para trabajar distintos contenidos y materiales a partir de la creación de distintas narrativas o historias propias que se insertan en una gamificación⁴ o como retos propios de juego, fomentando el aprendizaje activo al proponer un conjunto de problemas que deben ser resueltos. En otras palabras, se trataría de un recurso didáctico que permite “reforzar ciertos conocimientos o implicar al estudiantado en habilidades narrativas y competencias creativas. Desde estructuras medievales a diferentes animales fantásticos” (Muñiz, 2021, p. 3).

La interfaz se divide en distintas pestañas que ofrecen múltiples opciones a los usuarios. Una de las características de *RPG Playground* es su evolución y actualización permanente. Con el correr de los años ha logrado formar una gran comunidad de usuarios que a medida que utilizan la plataforma van generando un *feedback* que permite ir optimizando distintos aspectos del funcionamiento de la herramienta. Así, se van incorporando nuevos elementos que enriquecen el diseño de los distintos escenarios, distintas funciones que pueden ser programadas, la posibilidad de acceder a juegos RPG desarrollados por terceros para conocer otras experiencias, etcétera.

² “RPG Playground”: <https://rpgplayground.com/>

³ RPG Maker, también conocido como *RPG Construction Tool*, refiere a un conjunto de programas para el desarrollo de videojuegos de rol creada por ASCII Corporation, parte de la corporación Enterbrain y Kadokawa Games.

⁴ Entendemos por “gamificación” a los “procesos de enseñanza–aprendizaje que, a través del uso de videojuegos cuya naturaleza y objetivo central es el entretenimiento, logran atraer estudiantes a través de su estética, promoviendo un aprendizaje activo basado en la resolución de problemas” (Ibagon, 2018, pp. 127-128).

Protagonistas de nuestra historia ¿Cómo desarrollar videojuegos con RPG PlayGround? Decisiones didácticas y tecnológicas

Llevar a cabo una propuesta educativa en donde los estudiantes diseñen videojuegos históricos requiere ciertas consideraciones preliminares. En primer lugar, atender a la fundamentación pedagógica y didáctica: no se debe utilizar a los videojuegos como un mero elemento de atracción para los estudiantes, sino que la decisión de emplearlos debe estar enmarcados en una propuesta de metodología de enseñanza: ¿Por qué optamos por el diseño de videojuegos históricos? ¿Qué objetivos de aprendizaje perseguimos para los estudiantes y mediante qué métodos los alcanzarán? ¿Cuál será el proceso de desarrollo de estos videojuegos? ¿De qué manera se evaluará? Así, nos alejamos de la “ilusión TIC” que consiste en creer que la utilización de tecnologías digitales garantiza *per se* la mejora y la innovación educativa en sí mismas.

Por otra parte, además de la dimensión pedagógica y didáctica, la implementación de esta propuesta también exige la toma de decisiones tecnológicas específicas. El desarrollo de un videojuego no solo se basa en un entorno tecnológico determinado, sino que también requiere la utilización de software especializado y conocimientos en informática y programación. En este marco, resulta fundamental el modelo de Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK, por sus siglas en inglés) propuesto por Koehler y Mishra (2006). Esta propuesta destaca la importancia de contar e integrar conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos. De esta manera, diseñar videojuegos no es una tarea sencilla: requiere una planificación que considere objetivos pedagógicos, disciplinares como objetivos y posibilidades tecnológicas.

Lejos de permanecer en el plano puramente teórico, en este último tiempo se han dado a conocer algunas experiencias de desarrollo de juegos de rol con *RPG Playground* que dan cuenta no solo de los desafíos que implica, sino también de las potencialidades que ofrece esta herramienta, en especial para la enseñanza de la Historia (Deshayes y Rodríguez, 2022).

A pesar de que existen diversos juegos RPG sobre historia, la mayoría de ellos enfocados en la Edad Media⁵, se trata de títulos prediseñados, desactualizados y sin posibilidad de expansión lo que limita el proceso de enseñanza y aprendizaje al ofrecer una mirada unilateral sobre un determinado proceso histórico, impidiéndoles a los estudiantes otras conceptualizaciones y recorridos. Frente a esto, *RPG Playground* propone una dinámica diferente al brindar la posibilidad de diseñar un juego RPG desde sus elementos más

⁵ En relación a los videojuegos de rol sobre historia, *Aquelarre* es uno de los títulos pioneros. Creado por Ricard Ibáñez y publicado por primera vez en 1990 por la editorial barcelonesa Joc Internacional, este juego está ambientado en la península ibérica durante la Edad Media, específicamente entre los siglos XIII y XIV.

básicos, de manera colectiva y con la opción de ir realizando modificaciones a medida que se avanza en su desarrollo.

Por supuesto, como señalamos previamente, la creación de juegos RPG históricos requiere de tiempo y planificación. El proceso atraviesa distintas instancias que, en términos generales, se enmarcan en una etapa teórica y otra práctica. En este sentido, es necesario que los estudiantes primeramente incorporen una serie de conceptos básicos sobre el proceso histórico a estudiar, a partir de la lectura de determinados materiales conjuntamente con las explicaciones brindadas por el docente. Una vez superada esta etapa, se llevará a cabo la conformación de grupos y la creación del prototipo del juego, a modo de borrador y guía, y luego se iniciará con el diseño de los escenarios y la programación de los distintos componentes. Por lo tanto, la propuesta de enseñanza debería proporcionar un marco estructurado que guíe a los estudiantes en el proceso de diseño y creación de sus propios videojuegos históricos. Esto implica no solo enseñarles habilidades técnicas relacionadas con el desarrollo de juegos, sino también brindarles herramientas conceptuales y metodológicas para investigar, analizar y sintetizar información histórica de manera crítica y reflexiva.

El momento final consistirá en la presentación y defensa por parte de los estudiantes del proyecto final grupal; una instancia de preguntas y respuestas entre el docente y los estudiantes y, a su vez, entre pares. El objetivo principal no solo es evaluar a los estudiantes, sino de dar cuenta del proceso recorrido y generar el debate o intercambio de ideas que enriquezcan la exposición.

Conclusión

El rápido avance de las tecnologías digitales nos obliga a repensar nuestras prácticas educativas a partir de la implementación de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje que vienen a proponer nuevos modos de abordar, en nuestro caso, el estudio de la historia. En este sentido, los videojuegos constituyen un elemento educativo innovador. Omnipresentes en todos los espacios que transitan los sujetos como consecuencia de la evolución de los dispositivos móviles, en especial los teléfonos inteligentes, los videojuegos no solo pueden concebirse como mero entretenimiento, sino también como herramientas educativas capaces de proponer otros recorridos, otra manera de abordar los procesos históricos, dando cuenta de sus potencialidades pedagógicas.

Por supuesto, el empleo del término “videojuegos” es amplio. Nos encontramos frente a una industria para todos los gustos, por momentos

incontenible, frenética, que crece a pasos agigantados. Pero dentro de esta vorágine, determinados formatos han logrado conservar su popularidad, como es el caso de los juegos RPG.

A lo largo de este trabajo hemos realizado un breve recorrido por la historia de este género que vio la luz en una época donde lo analógico aún prevalecía sobre lo digital, pero que no tardó en adaptarse al desarrollo tecnológico que sobre todo se dio a partir de la década del 80 y resurgió, luego de un periodo de crisis, en la actualidad en distintos softwares, pero, sobre todo, en plataformas digitales como *RPG Playground*.

Como hemos mencionado en distintos momentos, la disponibilidad de las TIC en el ámbito escolar hoy nos ofrece la posibilidad de apelar al uso de videojuegos para estudiar la Historia. Por supuesto, se han llevado a cabo diversas experiencias educativas, plasmadas luego en producciones académicas. No obstante, la mayoría se basan en videojuegos prediseñados. En contraste, *RPG Playground* puede ofrecer una propuesta innovadora dentro del marco de una secuencia didáctica fundamentada. En esta plataforma, los estudiantes desempeñan el rol de diseñadores de su propio videojuego histórico, promoviendo el desarrollo del pensamiento histórico al implicar a los estudiantes en la toma de decisiones a lo largo de todo el proceso de construcción del juego.

Lo desarrollado pretende ser un punto de partida para la generación de propuestas pedagógicas que involucren a los estudiantes en el diseño y creación de videojuegos con fines educativos en el ámbito de la Historia. Es fundamental destacar que el objetivo no es proporcionar una herramienta de entretenimiento superficial o utilitarista, sino más bien fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico que conduzcan a una comprensión profunda y significativa del pasado, rompiendo aquellas visiones tradicionales de la enseñanza, que a menudo se centran en la reproducción pasiva y repetitiva de información de hechos y procesos históricos. De esta manera, se busca aprovechar el potencial de las TIC para enriquecer la enseñanza de la Historia en el escenario actual que estamos viviendo y generar experiencias educativas significativas.

Referencias bibliográficas

- Carretero, M. (2024). *Históricamente. Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI Editores.
- Chiyong, I.E., Navarro Fernández, R., Vega Velarde, V. y Nakano Osoro, T. (2016). Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2).
- Conde, M.E. (2022). *Videojuegos en el aula. ¿Aliados o enemigos?* Editorial SB.

- Cruz Martínez, M.A. (2020). Videojuegos históricos e historiografía: Acercamientos, problemáticas y alternativas. En Jiménez Alcázar, G.F., Rodríguez, S. y Massa, M. (Eds.). *Humanidades digitales y videojuegos*. Editum.
- De Kerckhove, D. (1997). *Inteligencias en Conexión. Hacia una sociedad de la Web*. Gedisa.
- Deshayes, M. y Rodríguez, J. (2022). Aprender Historia a partir del diseño de videojuegos: una experiencia con la herramienta RPG Playground. *Revista Itinerarios Educativos*, N°16.
- Domínguez Castillo, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N°34.
- Eloy, E.M. (2018). *Los juegos de rol como herramientas de aprendizaje en el audiovisual* [Trabajo final de grado]. Universitat Politècnica de València.
- Fernández Enguita, M. (2009). *Educar en tiempos inciertos*. Ediciones Morata.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- Ibagon, N. (2018). Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa. *Revista Educación y Ciudad*, 35.
- Irigaray, M.V. y Luna, M.R. (2017). La enseñanza de la Historia a través de los juegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Revista Clío & Asociados*, (19), pp. 411-437. Recuperado de: <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion19a10>
- Koehler, M. y Punya, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, N°108.
- Lion, C. (2012). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En Scialabba, A. y Narodowski, M. (Eds.). *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Prometeo.
- Maggio, M. (2016). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maina, M. G., Basel, V. y Papalini, V.A. (2022). Conectividad e inclusión: el panorama argentino de la precariedad. *Revista Foro de Educación*, N°20.
- McGonigal, J. (2013). *Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo*. Siglo XXI Editores.
- Muñiz, V.G. (2021). RPG Playground: crea tu propio videojuego educativo. *Observatorio de Tecnología Educativa*, N°56.

- Pérez Latorre, O. (2010). *Análisis de la significación del videojuego. Fundamentos teóricos del juego, el mundo narrativo y la enunciación interactiva como perspectivas de estudio del discurso* [Tesis doctoral]. Barcelona, Departament de Comunicació, Universitat Pompeu Fabra.
- Pérez Mardaras, G. (2019). Videojuegos y contrafácticos históricos: el papel de los videojuegos en la enseñanza de la historia. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, N°7.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales: una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Ediciones SM.
- Scolari, C.A. (2015). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.
- Trepat, C.A. & Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Graó.
- Uricchio, W. (2005). Simulation, history and computer games. En Raessens, J. & Goldstein, J. (Eds.). *Handbook of Computer Game Studies*. MIT Press.
- Valverde Berrocoso, J. (2008). Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos. *Revista Cultura y Educación*, N°20.
- Wainwright, M.A. (2014). Teaching Historical Theory through Video Games. *The History Teacher*, N°47.

Hacia una inclusión de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de la Historia: un acercamiento a la ingeniería de prompts para el trabajo docente

Nicolás Calderón Pantoja*

Resumen

La Inteligencia Artificial (IA) registra un rápido avance en su desarrollo el último tiempo, distintas disciplinas ya han experimentado la implementación de estas en sus planificaciones por lo que es preciso que la enseñanza de la Historia, y sus educadores también, se actualicen. En este artículo, se contribuye hacia la capacitación docente para el uso de la IA a partir de la ingeniería de prompts, disciplina que ayuda al docente a optimizar las respuestas que se obtienen del asistente virtual a través del correcto desarrollo y creación de las consignas. También describe las técnicas de prompting y entrega ejemplos que coadyuvan a su formulación. Además, aborda advertencias sobre errores comunes en el prompting, responsabilidades éticas del docente y proyecciones del tema.

Palabras claves: Inteligencia artificial, ingeniería de prompts, capacitación docente, Enseñanza de la Historia

Towards an inclusion of Artificial Intelligence in History Teaching: a Prompts Engineering approach to teaching work

Abstract

Artificial Intelligence (AI) has been developing rapidly in recent times, different disciplines have already experienced the implementation of these in their planning, so it is necessary that History Teaching and its educators are also up to date. This article contributes to teacher training in the use of AI by means of Prompts Engineering, a discipline that helps educators to optimize the responses obtained from the virtual assistant through the correct development and creation of instructions. It also describes prompting techniques and gives examples that help to formulate them. In addition, it addresses warnings about common mistakes in prompting, ethical responsibilities of the teacher and projections of the subject.

Keywords: Artificial intelligence, prompt engineering, teacher training, history teaching

*

Universidad de Chile
nico.mcp@hotmail.com

Declaración: El autor de este artículo reconoce el uso de ChatGPT-3.5 (OpenAI) para revisar la construcción de prompts y la correcta ejecución de los mismos.

RESEÑAS N° 25
AÑO 2024
[pp. 83 – 99]
Recibido 17/05/2024
Aceptado: 02/08/2024
ISSN 2796-9304

Introducción

Corría el año 1956 cuando Simon crea uno de los primeras Inteligencias Artificiales (IA) pensadas en ser usadas en el ámbito educativo, su programa era capaz de evidenciar teoremas matemáticos demostrando un incipiente potencial para su uso en la enseñanza escolar (Álvarez-Sepúlveda, 2023, p. 2). De esa fecha a esta parte, el trabajo investigativo en torno a la virtualidad y la IA ha desbordado por completo lo que se imaginaba y parte de los impedimentos tecnológicos de las décadas anteriores se han destrabado. De hecho, esta arremetida tecnológica quedó de manifiesto durante la pandemia COVID-19, contexto en el cual la educación debió volcarse hacia la enseñanza a distancia y el uso –casi sin experiencia previa– de plataformas y aplicaciones en línea que pudiesen dinamizar nuestras didácticas. Al término de esta epidemia nos quedó, como docentes, la certeza de que era necesario comenzar a abrir espacios de debate y comprensión ante las nuevas tecnologías: “la cultura digital pospandemia y los tiempos de IA” (Oliveira, 2024, p. 1); las cuales ya han penetrado al ámbito educativo, donde –y al igual como sucedió con la llegada del material audiovisual, el Internet, o la gamificación, por ejemplo– la aparición de nuevas tecnologías y su uso en el aula han terminado por afianzarse antes que estancarse o desaparecer. Por ello, es imperante que como docentes podamos abrazarlas y buscar estrategias para funcionalizar su inclusión, la cual ya ha sido investigada en áreas como la ciencia, la psicología, y las matemáticas, materias donde ya ha demostrado su potencial uso en educación (Urquilla Castaneda, 2022, p. 3), por lo que disciplinas como la Historia y la Enseñanza de la Historia no deben quedarse atrás en cuanto a la implementación de la IA en sus estrategias. Para ello, es necesario que como docentes vayamos capacitándonos en materia de nuevas tecnologías, así como sucedió con los softwares educativos para computador, es preciso que nos actualicemos: involucrarnos con estos nuevos recursos y comprender su propósito cultural digital, “ser autores del currículo y productores de conocimiento” (Oliveira, 2024, p. 7).

Bajo este derrotero es que la presente investigación, enmarcada en un enfoque cualitativo, busca ser un aporte en el largo camino de formación y capacitación al que la IA nos apremia como docentes, intentando así poder sumar conocimientos a este contenido. Para eso, comenzaremos por revisar referencias a propósito de las IA, sobre todo aquellas que estén en relación con el acto pedagógico. Luego de este primer apronte, daremos paso a la *Ingeniería de Prompts* (Giray, 2023, p. 1) lo que será el bastión principal de esta investigación: veremos en detalle *técnicas de prompting* pensadas para el uso docente, con

las cuales –y a partir de una actualizada *Taxonomía de Bloom*– entregaremos ejemplos de uso basado en la experiencia con plataformas *chatbots* tipo ChatGPT-3.5, las que puedan servir como referencias para implementaciones futuras en el aula, quehacer docente, o bien para el área investigativa de la enseñanza de la Historia.

Inteligencia Artificial

Desde que se ha comenzado a trabajar con el recurso Inteligencia Artificial en clases de Historia se ha podido observar una significativa repercusión (Álvarez-Sepúlveda, 2023, p. 2), su implementación ha permitido a los estudiantes acceder a grandes cantidades de información, las cuales a veces no se encuentran en los manuales de clases, ni tampoco es considerada por nosotros en nuestras sesiones, lo que enriquece el conocimiento del estudiante. Permite también un completo desarrollo en cuanto a habilidades tecnológicas, familiarizándose con simulaciones virtuales de respuestas, imágenes o videos, intervenciones de fotos o animación de las mismas y un amplio etcétera, el cual dependerá de las herramientas que los distintos asistentes nos puedan entregar para trabajar. A través de estas interacciones, pueden acceder también de manera escrita y/o visual a distintos periodos históricos, sucesos y personajes emblemáticos, los que podrían brindarle una explicación más acabada –e incluso en primera persona, si se quiere– de los acontecimientos del pasado (Álvarez-Sepúlveda, 2023, p. 2).

En cuanto a los beneficios que el uso de la IA trae para el docente, relevamos su adaptabilidad tecnológica hacia las nuevas herramientas y la experticia que, a través de ella, puede desarrollar. A partir de esta labor, los docentes pueden, por ejemplo, rediseñar sus planificaciones de clases en base a los requisitos que nuevos cursos o nuevos estudiantes puedan estar demandando en cuanto a innovaciones didácticas. Por medio de la consulta y en un trabajo mancomunado con la IA, podemos repensar los objetivos de aprendizaje que queramos para nuestras sesiones, pensar material didáctico en torno a la información que le entreguemos a la IA, la cual puede ir desde información del curso, de algo que hayan demandado estudiantes en específico, de la unidad que estemos viendo, o de los pormenores que vayan apareciendo durante la cursada del año escolar. Todo, a fin de que el esfuerzo y el tiempo no sean un impedimento a la hora de “crear recursos educativos para la clase de historia” (Álvarez-Sepúlveda, 2023, p. 4).

Cuál de estos recursos será en el que innovaremos y cómo lo haremos dependerá de las necesidades que identifiquemos para nuestras clases ya que

en este momento se puede encontrar un abanico amplio de plataformas que usan la IA (Álvarez-Sepúlveda, 2023, p. 2)¹. Entre las plataformas más populares se encuentra el asistente tipo *chatbot* llamado ChatGPT-3.5, desarrollado por OpenAI, con el cual decidimos inclinarnos a trabajar en tanto que: a) Gratuita; ya que si lo que buscamos es poder implementar estas tecnologías en el aula de clases es necesario que sean de público acceso, a fin de democratizar las instancias de aprendizaje; b) En español o traducibles: a propósito de la democratización antes mencionada buscamos aquellas que puedan ser usadas indistintamente por nuestros estudiantes, y c) Inteligencias Artificiales con las que interactuar en tiempo real: esto porque en la práctica es más fácil tanto corregir como complementar la instrucción, ya que la IA es capaz de poner en contexto la orden orientándose por el historial de conversación, lo que lo hace más sencillo, dinámico y entrega más alternativas didácticas para el estudiante y el quehacer docente (Oliveira, 2024, p. 4).

El uso de ChatGPT es capaz de motivar un involucramiento activo del estudiante durante la clase (Álvarez-Sepúlveda, 2023, p. 3), la cual no dependerá solo de la voluntad de los mismos, sino que debe ser guiada de manera eficaz por el docente. Con esto no nos referimos a las habilidades áulicas del profesor/a, sino que, al entendimiento de las plataformas chatbot, saber cómo usarlas, cómo estimular de mejor manera a la IA y así poder obtener respuestas que satisfagan nuestras expectativas pedagógicas y sea una experiencia significativa para los estudiantes. En esta búsqueda es que se vuelve necesario que sepamos orientar a la IA de manera clara y precisa, para ello es imprescindible que nos familiaricemos con la Ingeniería de Prompts y, a través de la comprensión de esta, podamos entender cómo construir de mejor manera la instrucción con la que haremos trabajar a la Inteligencia Artificial, a fin de poder obtener todo ella el máximo provecho.

Ingeniería de Prompts

(...) abrazar la ingeniería de consignas no solo te equipa con un conjunto valioso de habilidades, sino que también te sitúa en la vanguardia de la utilización de tecnologías de punta en tus trabajos académicos. Al mantenerse al tanto de los avances y adaptarse a la era de la inteligencia artificial puedes abrazar nuevas oportunidades, explorar nuevas vías de investigación y navegar con confianza por el paisaje dinámico de la escritura académica. (Giray, 2023, p. 5)

¹ Cabe mencionar que esta lista no comprende el universo completo de asistentes IA con los que se puede contar.

Si bien los sistemas de chatbot que podemos encontrar en la web suelen ser de un uso intuitivo tal que parecieran ser sencillo de utilizar, más –como mencionamos anteriormente– la clave para la interacción con la IA está en el prompt, el cual entenderemos como “una instrucción o consulta específica que proporcionas a un modelo de lenguaje para guiar su comportamiento y generar salidas deseadas” (Giray, 2023, p. 2). El prompt será por tanto la instrucción que le entregaremos al asistente virtual en cuestión para que resuelva las inquietudes o quehaceres que le encomendemos. A fin de poder construir correctamente la instrucción identificaremos primero cuatro elementos claves de un prompt, los que nos ayudarán a elaborarlo, para ello consideraremos la conceptualización de Giray (2023):

1. Instrucción: Una tarea o instrucción específica que guía el comportamiento del modelo y lo dirige hacia la salida deseada.
2. Contexto: Información o contexto adicional que proporciona conocimientos de fondo al modelo, ayudándolo a generar respuestas más precisas y relevantes.
3. Datos de entrada: La entrada o pregunta que queremos que el modelo procese, a través de la cual nos proporcionará una respuesta. Es la parte central del prompt, guía la comprensión del modelo sobre la tarea.
4. Indicador de salida: Especifica el tipo o formato del producto final (salida deseada). Ayuda a dar forma a la respuesta definiendo si necesitamos una respuesta en una o dos líneas, cantidad de párrafos, caracteres, estructura carta, estructura ensayo, o cualquier otro tipo de formato específico.

Entonces, al construir cuidadosamente el prompt, seremos capaces de poder guiar al asistente de mejor manera hacia el formato de salida que buscamos y que considere puntos contextuales macros o específicos. Por ejemplo, si queremos construir un prompt para una clase de Historia con estudiantes de primaria donde queramos presentar la figura del toqui mapuche Lautaro, podríamos redactar: “Escribe un párrafo, para estudiantes de tercer grado de primaria, donde presentes la figura del mapuche Lautaro y sus hazañas durante la Guerra de Arauco. Vigila tu redacción para que sea sencilla de entender, procura que el párrafo no exceda los 600 caracteres y que contenga al menos 2(dos) sucesos claves de la guerra”.

Al desglosar el anterior ejemplo de prompt podemos encontrar:

- Instrucción: “Escribe un párrafo” → Orden clara y precisa de lo que queremos.

- Contexto: “para estudiantes de tercer grado de primaria” → Entrega información a la IA de para quién irá dirigido el párrafo, por ende, de inmediato establece criterios en cuanto al tono académico del texto que creará.
- Datos de Entrada: “donde presentes la figura del mapuche Lautaro y sus hazañas durante la Guerra de Arauco” → Información explícita de lo que necesitamos que la IA haga en este párrafo que le solicitamos redactar.
- Datos de Salida: “Vigila tu redacción para que sea sencilla de entender, procura que el párrafo no exceda los 600 caracteres y que contenga al menos 2 sucesos claves de la guerra” → Determina y delimita las últimas instrucciones para la creación del párrafo, haciendo hincapié en el receptor del texto, el formato y especificaciones que de este esperamos.

Debemos comprender que la IA, en su afán de ayudarnos, intentará siempre proporcionarnos una respuesta, la cual podría invitar a caer en “errores no forzados”, por ello, tener conocimiento de esta estructura básica nos guía en cómo entender y mejorar el rendimiento del asistente. Ahora, para poder lograr el perfeccionamiento de las consignas y evitar que la IA caiga en trampas, debemos conocer primero las técnicas de prompting, para ello revisaremos –a priori– los cinco modelos que presenta Giray (2023), los que nos ayudarán a introducirnos en el manejo de la Inteligencia Artificial al explorar vías que facilitarán la redacción y ejecución de la instrucción optimizando los modelos de lenguaje. Ejemplificaremos haciendo de cuenta que estamos solicitando ayuda a la IA para planificar nuestras sesiones de clases, dichas técnicas son:

- α) Prompt instructivo: a través del cual el docente puede solicitar ayuda a la IA, entregando instrucciones específicas sobre la tarea que se desea realizar.

Ejemplo: “Genera una lista con hechos clave sobre la participación de Lautaro en la Guerra de Arauco. Sugiere actividades pertinentes al tema para que puedan ser resueltas en clases por los estudiantes”.

- β) Prompt del sistema: a partir de ella podemos solicitar ayuda a la IA si lo que queremos es buscar un punto de partida o contexto desde donde poder introducir un tema.

Ejemplo: “Contrasta información de distintos autores y prepara un resumen que pueda usar con los estudiantes al comienzo de la clase para introducirlos al tema Lautaro y la Guerra de Arauco”.

- χ) Prompt de pregunta-respuesta: por medio de este recurso el docente puede estructurar la clase a partir de preguntas específicas que la IA deberá responder, las cuales servirán de pie forzado para el desarrollo de la misma.

Ejemplo: “Para la clase de hoy necesito unas cuantas preguntas sobre Lautaro y sus estrategias en la Guerra de Arauco que desafíen a los estudiantes, ¿Puedes ayudarme a diseñar algunas?”

- δ) Prompt contextual: mediante la cual el docente puede otorgar información adicional que ayude a la IA a resolver los aspectos o problemas específicos a propósito de lo que necesitamos.

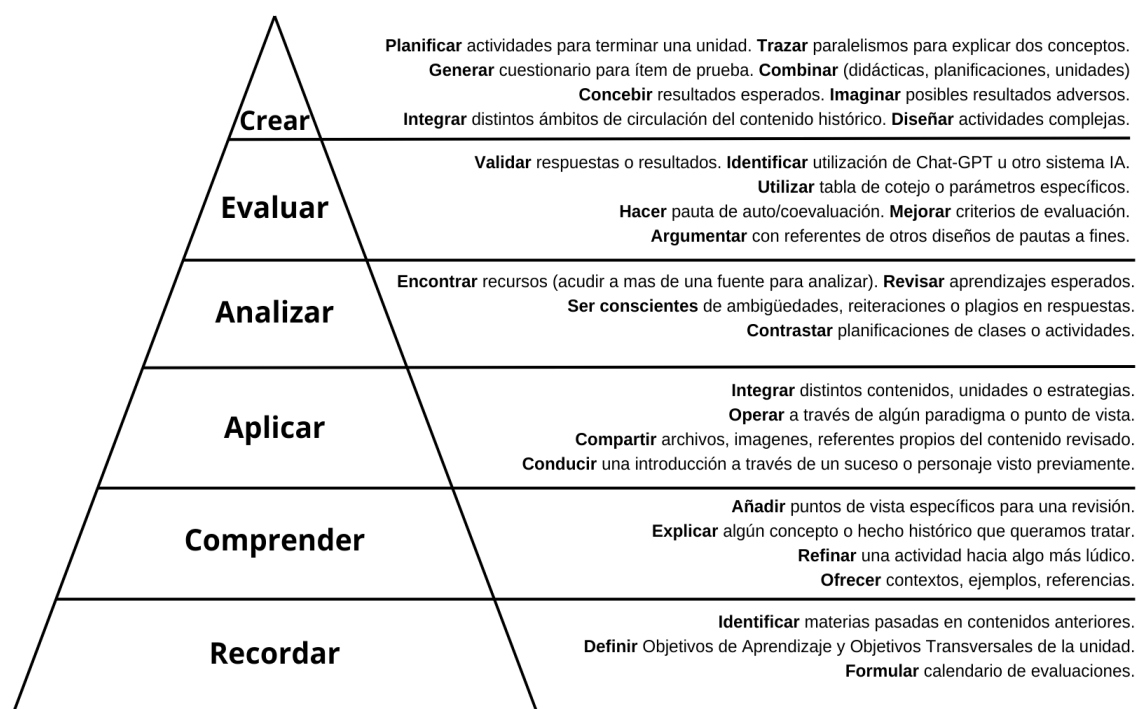
Ejemplo: “En nuestra última sesión los estudiantes demostraron no estar familiarizados con el hecho histórico de la Guerra de Arauco, ¿podrías identificar recursos pedagógicos lúdicos y ayudarme a integrar actividades que ayude a los estudiantes a comprender mejor el contexto en el que batalló Lautaro?”

- ε) Prompt mixto: el docente puede hacer uso de este modelo para trabajar con la IA mezclando distintos elementos a fin de guiar la planificación de manera integral.

Ejemplo: “Esta semana finalizaremos la unidad sobre Lautaro y la Guerra de Arauco, para ello necesito diseñar una dinámica que trabaje la información histórica sobre Lautaro, que al mismo tiempo formule preguntas sobre la Guerra de Arauco para ser respondidas en clases y que pueda ser aplicada en una hora pedagógica de 45 minutos, ¿Puedes sugerirme una actividad que combinando estos requisitos me ayude a darle un término íntegro a la unidad?”

A fin de poder estructurar un prompt siendo capaces de obtener el mayor rendimiento del mismo, presentaremos a continuación un rediseño de la Taxonomía de Bloom, pensada para la integración de la Inteligencia Artificial en el trabajo docente.

Figura 1. Taxonomía de Bloom



Fuente: Adaptado de Mas García et al., 2023. <http://hdl.handle.net/10609/148952>

La elaboración del prompt, a través de las acciones y verbos claves, debe ir de la mano con las técnicas de prompting: el trabajo asociado entre ambas herramientas proporcionará al docente instrucciones más pulcras, lo que se traducirá en un resultado más preciso por parte de la IA.

A partir de esto, profundizaremos en la práctica de creación de consignas experimentando con otros modelos de prompting que serán de ayuda para el trabajo docente. En esta ocasión, hemos procurado abarcar la mayor cantidad de necesidades que el docente pueda tener en su labor con el fin de incentivar su integración a propósito de las posibilidades. Estas otras técnicas son:

- *Prompt explícito*: El docente puede recurrir a respuestas o salidas precisas mediante preguntas o solicitudes claras y específicas.
- Ejemplo: “Crea un protocolo detallado para casos de discriminación y/o bullying adolescente para ser usado en un curso de secundaria. Integra criterios para escenarios poco probables”
- *Prompt implícito*: El docente puede recurrir al punto de vista o interpretación de la IA buscando respuesta en ella sin realizarle la pregunta directamente, sugiriendo un tema o realizando una afirmación que busque ser corregida.

- Ejemplo: “Identifica los cambios sociales y tecnológicos ocurridos durante la Revolución Industrial en base a la siguiente información contenida en el texto escolar”
- *Prompt creativo*: El docente puede acudir al carácter innovador de la IA para que entregue soluciones creativas a instrucciones de libre interpretación.
- Ejemplo: “Imagina formas innovadoras de diseñar un cuestionario que motive a los estudiantes a participar activamente de ellos y que sirva para potenciar su aprendizaje”
- *Prompt de ejemplificación*: El docente puede obtener una respuesta específica de un contenido interactuando con la IA a través de un ejemplo que sirva de pie forzado o guía.
- Ejemplo: “Según los ejemplos de Hitler y Napoleón en sus intentos de dominar Rusia, explica los factores que terminaron por hacer fracasar las pretensiones de ambos conquistadores”
- *Prompt de comparación*: El docente puede pedirle a la IA que establezca parangones comparativos entre dos o más elementos en la búsqueda de distintas especificidades.
- Ejemplo: “Contrasta los resultados de dos cursos específicos sobre una misma evaluación, considera para la comparación las calificaciones, promedio de puntaje obtenido y respuestas en blanco. Identifica posibles motivos que expliquen la disimilitud”
- *Prompt de refinamiento*: El docente puede encontrar una respuesta específica comenzando desde la formulación de una pregunta de carácter general para luego perfilarla hacia lo particular.
- Ejemplo: “Primera pregunta: ¿Qué es el Estado de Derecho? Seguida de: ¿Puedes analizar qué rol tiene el ciudadano y cómo se involucra en él?”
- *Prompt de desafío*: El docente puede hacer preguntas que desafíen a la IA y la inviten a presentar argumento o bien debatir algún punto específico.
- Ejemplo: “Muchos creen que la conquista europea fue necesaria para el desarrollo tecnológico y civilizatorio de América. ¿Puedes identificar situaciones donde éste no sea el caso?”
- *Prompt de rol*: El docente puede pedirle a la IA que asuma la personalidad de un personaje específico, que considere sus postulados y perspectivas sobre ciertas situaciones. Este modelo de prompt permite al docente poder sostener conversaciones en primera persona con algún personaje histórico, por ejemplo, lo que podría significar una llamativa innovación didáctica a la hora de querer abordar un punto específico.
- Ejemplo: “Imagina que eres el expresidente chileno José Manuel

Balmaceda, te encuentras refugiado en la legación Argentina y aún no termina tu gobierno, dínos: ¿Por qué crees que la Ley de presupuesto de ese año no fue aprobada por el Congreso? ¿Piensas que tus argumentos son justos? Explícalos”

- *Prompt de resolución de problemas*: El docente puede encontrar soluciones a través de la IA a problemas reales o ficticios en la búsqueda de ideas, acciones o textos como respuestas.
- Ejemplos: “Debo calendarizar dos reuniones de apoderados (en x horario) en una semana donde ya tengo fijada una evaluación recuperativa (en x horario), reunión de profesores (en x horario) y celebración del aniversario del colegio (en x horario). Ofréceme al menos 3 soluciones posibles de calendarización de estas reuniones evitando un tope de horarios y considerando que las fechas ya fijadas son impostergables”
- *Prompt de reflexión*: El docente puede recurrir a distintos tipos de pensamiento a fin de abordar de manera acabada alguna experiencia, tema o situación de la que puedan extraerse reflexiones, moralejas, o ejemplos.
- Ejemplo: “Concientiza las consecuencias que traerá al planeta la nueva etapa de *Ebullición Global* en la que hemos entrado y qué acciones podemos tomar como ciudadanos responsables”
- *Prompt de opinión*: El docente puede acudir a la interacción con la IA a través de la solicitud de opinión sobre un tema en específico. Este puede ser solicitado como consejo basado en probabilidades, como exposición de punto de vista o incluso para exponer la perspectiva de algún personaje notable en alguna dinámica de juego de roles.
- Ejemplo: “Danos tu opinión sobre el papel que jugó el marxismo en el desarrollo de la Historia desde la publicación del Manifiesto Comunista hasta la fecha, argumenta tu postura”
- *Prompt de narración*: El docente puede obtener un relato o historia armada de manera lógica y coherente por parte de la IA, esta puede ser usada para explicar un punto específico o contextualizar un hecho.
- Ejemplo: “Conduce el siguiente relato imaginando que eres un integrante del *Movimiento 26 de Julio* cubano, es la mañana del 2 de enero de 1959 y nos vas a contar cómo fue tu experiencia en la Revolución desde la mañana del 31 de diciembre de 1958 hasta la noche del 1 de enero, detallando horas y acciones. Tienes permitido ficcionar tu día, pero debes respetar e incluir en tu relato los hechos históricos de los que se tiene conocimiento”
- *Prompt de investigación*: El docente puede orientar la búsqueda de la información sobre un tema específico que quiera contestar; identificar

análisis, conclusiones y hallazgos sobre el mismo.

- Ejemplo: “Revisa los siguientes referentes y basado en sus consideraciones presenta estrategias efectivas para una buena gestión del tiempo en el aula. Céntrate en aquellas que valoren una participación activa del estudiante como eje principal del aprendizaje”
- *Prompt de explicación:* El docente puede recurrir a explicaciones detalladas, descripciones, esclarecimientos o desmitificaciones de un hecho, personaje o duda en particular.
- Ejemplo: “Explica por qué se suele decir que la Edad Media fue una época de estancamiento intelectual y tecnológico para la humanidad”
- *Prompt de imaginación:* A través de este modelo el docente puede acudir a la generación de textos, testimonios, imágenes o incluso escenarios ficticios de corte contrafactual los cuales pueden estimular el aprendizaje de un tema en particular precisamente a partir del factor imaginativo. La facultad imaginativa e inventiva con la que cuenta la IA hace que esta técnica de prompting sea orgánicamente combinable con otras técnicas aquí vistas.
- Ejemplo: “Imagina nuevas estrategias de evaluación para las clases de Historia las cuales puedan estimular al estudiante a participar en ellas. Puedes jugar con estrategias que involucren las siguientes instancias: prueba escrita, intervenciones escénico/musicales, intervenciones de artes plásticas, presentaciones expositivas, gamificación y realización de material audiovisual. Estas instancias pueden aparecer por separado, mezcladas unas con otras o incluso mezcladas todas en una”
- *Prompt de resumen:* El docente puede solicitar a la IA que lo ayude con síntesis de un tema, argumentos precisos, explicaciones o razones específicas sobre algún punto que se quiera exponer o del cual se busque un consejo basado en la probabilidad.
- Ejemplo: “Haz un resumen de los contenidos vistos en las siguientes planificaciones, enumera cada uno según las fechas de cada planificación y sintetiza aquellos que se repitan. Procura usar un lenguaje académico pertinente para ser usado como registro en el *leccionario* y no superar los 600 caracteres”
- *Prompt interactivo o conversacional:* A través de esta técnica el docente puede establecer interacciones bidireccionales con la IA, sosteniendo una fluida conversación en tiempo real en tanto que los prompts estarán estructurados para guiar la conversación de la forma más natural posible. Este modelo de prompting entrega alternativas dinámicas al docente para presentar temas específicos o simular charlas que aborden temas de interés con personajes históricos, por ejemplo. En esta técnica

es recomendable entregar información previa a la IA que sirva como contexto, el asistente procesará esta información y podrá enarbolar respuestas más coherentes y funcionales a nuestros objetivos.

- Ejemplo: “(primera pregunta) ¿Qué crees que hubiera pasado si Japón hubiese vencido a EEUU en la Segunda Guerra Mundial? (a partir de lo que responda, seguir estimulando) Según las convicciones del emperador, ¿crees que hubiese seguido conquistando América o se hubiese devuelto a conquistar Asia? (a partir de lo que responda, seguir estimulando) De haber seguido conquistando América, ¿con qué países crees que hubiese tenido conflicto? (seguir estimulando a partir de hacia donde queramos llegar y según las alternativas que la IA vaya entregando)”
- *Prompt de encadenamiento de conceptos*: Con esta técnica el docente podrá construir una pregunta o solicitud a través de una secuencia lógica de conceptos o pasos que sirvan de guía para la IA.
- Ejemplo: “Empieza explicando qué es el Muro de Berlín, luego, por qué es que fue construido, y finalmente comenta qué consecuencias se pudieron evidenciar en la población alemana después de que lo derribaron”.

Hasta aquí, hemos visto y ejemplificado el hecho que la ingeniería y técnica de prompts juegan un papel crucial en la guía de las IA, mostrándose como una herramienta de gran ayuda a la hora de querer conseguir la mejor respuesta. Aun así, es necesario que sepamos que existen errores o trampas del sistema que es preciso evitar, las cuales pasaremos a conocer a continuación.

Trampas y errores en la construcción del prompt

Debemos ser conscientes de que, aun utilizando la Taxonomía de Bloom actualizada –a fin de extremar la rigurosidad del prompt– no dejaremos de ser propensos a caer en los errores o trampas no forzadas (Giray, 2023, p. 3) con las que pueden tropezar las Inteligencias Artificiales generativas. Recordemos el hecho que la IA, con tal de resolver nuestro problema, intentará siempre ayudarnos, *ergo*, podrán existir oportunidades donde se declarará desconocedora del tema por asuntos de desactualización, o en otras donde declarará necesitar más referencias o contexto; pero aun así, incluso cuando le falte más data para dar una solución competente, el asistente podría llegar a mostrarse voluntarioso con tal de tender una mano a pesar de la poca o confusa información que le hayamos entregado, o que ella misma maneja, lo que provocará un desbarajuste tanto para la IA como para el usuario; de los problemas que hablamos son: 1) ambigüedad, 2) refuerzo de sesgos, 3) sobreajuste, 4) falta

de contexto, 5) consideraciones éticas, 6) efectos secundarios no deseados y 7) una dependencia irreal de las limitaciones del modelo.

El primer error de ambigüedad se da cuando el prompt carece de enfoque, precisión y contexto, por ejemplo: pedirle que “analice el impacto de la revolución industrial en la sociedad actual” es ambiguo, ya que el impacto en la sociedad actual inglesa no será el mismo que el que podemos observar en la sociedad de Filipinas.

La segunda trampa responde al error de entregarle un pie forzado al análisis de la IA, por ejemplo: “Explica por qué las mujeres son menos aptas para llevar adelante los gobiernos de los países”, dicho enunciado es poco provechoso, ya que alimenta una suposición sesgada en la base de datos de la IA, y al no pedirle análisis la invita responder desde esa premisa como base o pie forzado para su respuesta, condicionando a su vez los datos de entrenamiento del asistente.

La tercera trampa tiene que ver con darle demasiadas especificidades a la IA para su búsqueda, lo que haría que su respuesta sea de carácter en extremo escueta, por tanto la información que entregamos al asistente le deja pocas chances al análisis o apariciones de otros puntos de vista.

El cuarto error habla sobre la falta de contexto, lo que genera preguntas demasiado abiertas para la IA, la que probablemente nos entregue una solución de todas maneras, pero la calidad de su respuesta será intrascendente, por ejemplo: preguntarle “cuál es la mejor solución para poner fin a la guerra”, la cual se vuelve carente de contexto en tanto adolece de ubicación geográfica, causas de la guerra, participantes de la misma, etcétera.

El quinto problema se da cuando traspasamos los valores éticos, por ejemplo: “proporciona un plan de acción ejecutable para restituir el esclavismo como ley en nuestra sociedad actual”, dicho enunciado –aunque exagerado– nos recuerda que como docentes debemos tener cuidado y responsabilidad a la hora de “jugar” con los asistentes virtuales, en vista que esto no solo generará respuestas indeseables sino que también alimentará la base de datos de la IA (datos de entrenamiento) con ideas obsoletas y carentes de toda ética.

En la sexta trampa nos referimos al hecho que se presenta cuando le pedimos a la IA instrucciones sin sentido o conflictivas en sí mismas, por ejemplo: solicitarle al asistente, en un mismo prompt, que destaque la importancia del respeto a los Derechos Humanos y que argumente a favor del holocausto nazi. Dicha consigna generaría respuestas imprecisas y poco claras, de la cual no se obtendrían mayores réditos.

El séptimo error habla de aquellas consignas que llevan al modelo al límite de su análisis pidiéndole respuestas que pudiesen derivar en resultados poco realistas, por ejemplo, pedirle que prediga el resultado y consecuencias

inequívocas que dejará el actual conflicto ruso-ucraniano. Dicha petición llevará a la IA a un error el cual excede sus capacidades, ya que no está programada para dar soluciones perfectas de ese tipo, lo que hace que no se pueda garantizar la veracidad o verosimilitud de la respuesta.

Consideraciones finales, deberes y proyecciones

La Inteligencia Artificial como herramienta auxiliar aparece como un ítem urgente a trabajar, los asistentes chatbot –tipo ChatGPT– son capaces de estimular el pensamiento crítico de los estudiantes al encontrar distintas fuentes o posibilidades de las cuales nutrir su conocimiento. Punto del cual también se sirve el docente en tanto que son oportunidades de robustecer sus didácticas a través de nuevos referentes, refrescar planificaciones, idear actividades lúdicas, o también, pensar estrategias para un curso o caso específico, si es que durante el transcurso del cuatrimestre vemos que nuestro plan primigenio falló, por ejemplo. Finalmente, lo relevante será que la buena resolución de estos –o cualquier otra necesidad que el quehacer docente pueda demandar dentro o fuera del aula y en el que la IA pueda auxiliar– va a depender de la calidad del prompt que redactemos, el cual debe procurar ser preciso y conciso a fin de optimizar nuestro resultado, o sea, la disciplina de ingeniería de prompts y las técnicas de prompting se vuelven un requisito para dominar la formulación de consignas y obtener el máximo provecho de los asistentes virtuales. Para esta necesidad, complementamos con una Taxonomía de Bloom diseñada para el trabajo con Inteligencias Artificiales, la cual nutrió los prompts de acciones y verbos que, ante su determinación, fueron capaces de ayudarnos a obtener el máximo provecho de las consignas.

No debemos olvidar que, aun así, el beneficio que trae consigo la implementación de las técnicas de prompting y la Taxonomía de Bloom actualizada, no nos ha eximido de la posibilidad de incurrir en errores o trampas del prompt. A propósito de ello, cabe mencionar que los prompts –creados a modo de ejemplo durante el desarrollo de esta investigación– fueron ejecutados y probados uno a uno por ChatGPT-3.5, lo que nos permitió evidenciar cómo el asistente caía en complicaciones que no responden necesariamente a prompts mal formulados, sino, a aquellos que no contaban con información contextual específica².

²Dichos prompts que sirvieron para evidenciar la trampa en la IA fueron: el *prompt de comparación*, donde el ejemplo que dimos pedía a la IA contrastar los resultados de dos cursos específicos sobre una misma evaluación, en la que considerara para la comparación las calificaciones, el promedio de puntaje obtenido y las respuestas en blanco, y que a partir de esa indagación identificara posibles motivos para explicar la disimilitud. Dicho prompt carece de información

“Todo avance tecnológico requiere de un direccionamiento” (Rodríguez Torres et al., 2023, p. 5), a razón de esta cita y lo expresado en esta investigación es que creemos que, como docentes, debemos instruirnos para poder trabajar con la IA: capacitarnos de tal manera que sepamos construir prompts, usarlos a nuestro favor, generar criterios al respecto y aprender a ser meticulosos con la información que estamos entregando a la IA cuando le pedimos resolver nuestras órdenes, ya que podemos estar divulgando respuestas erróneas sin darnos cuenta, y en ese instante estaremos –involuntariamente– desinformando a nuestros estudiantes. Al mismo tiempo, debemos de estar preparados para saber filtrar información, ya que la actualización de ChatGPT es esporádica, por tanto, la IA bien puede no tener acceso a cierta data porque no ha sido actualizado o bien porque no le fue cargada, haciéndola propensa a incurrir en algún error o trampa.

Por ello es que el trabajo con las Inteligencias Artificiales en clases debe ser guiado por un docente capacitado que pueda enseñar a los estudiantes a interpretar la información que entregue la IA: a observar con altura de mira, debatir, reflexionar entorno a ella y ser en extremo cuidadoso con aquellas consignas que falten a la ética, área que apela directamente a nuestra responsabilidad formativa como docentes, y al buen provecho que, de manera comprometida y altruista, debemos propugnar al usar las IA. Además, válida información en la medida que, como usuarios, vamos interactuando con ellas, por tanto el proceso de aprendizaje es recíproco: es nuestro en tanto que aprendemos de la IA, y es de la IA en tanto que ella se nutre de nuestras consignas (datos de entrenamiento) para usarlas como referencia de posible información acertada.

En términos de proyección de lo que este trabajo buscó abordar, cabe mencionar que el campo de investigación aún es amplio, el universo IA se encuentra en pleno desarrollo y las técnicas de prompting irán perfeccionándose y multiplicándose. En estos términos, América Latina está quedando cada vez más atrás en cuanto a la carrera por la Inteligencia Artificial que se corre en estos tiempos (Sanabria et al., 2023, p. 6), dejando pasar tiempo valioso respecto al estudio y experimentación de esta herramienta en la educación y

necesaria para llevar a cabo la tarea, como lo es la falta de data sobre los promedios de nota de ambos cursos sobre la evaluación, los promedios de puntaje obtenidos (donde ni siquiera se estipula cuánto era el puntaje máximo) y el promedio de notas en blanco; de manera que le era prácticamente imposible a la IA poder identificar la razón de la disimilitud; ante esto el asistente inventó los datos de los cursos con tal de obtener una respuesta que satisficiera nuestras necesidades como usuario, haciéndolo caer en un “error por falta de contexto”. Lo propio ocurrió cuando ejecutamos la orden para el *prompt de resolución de problemas*, ya que al no entregarle horarios o días específicos para realizar lo pedido, la IA, se tomó la libertad de completar la información con datos ficticios con tal de solucionar la consigna que le encomendamos resolver.

la enseñanza de la Historia. Dicha data puede estar diciéndonos que el uso e implementación de la IA en el aula aún está sujeto a asuntos presupuestarios, de inversión y realidad material del continente, haciendo que la puesta en práctica de este recurso sea, hoy por hoy, dependiente de la voluntad o capacidad particular del educador. Aún conscientes de esto, invitamos a los docentes a ir sumando las tecnologías actuales a su quehacer, a dar los primeros pasos quienes aún no juegan con la IA y a profundizar más quienes ya llevan tiempo usándola, a fin de familiarizarnos con las técnicas de prompting e ir avanzando paulatinamente, pero de manera llana, hacia la inclusión de esta herramienta capaz de robustecer las estrategias docentes y las técnicas de estudio tradicionales (Urquilla Castaneda, 2022, p. 7).

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Sepúlveda, H. (2023). La Inteligencia Artificial como Catalizador en la Enseñanza de la Historia: Retos y Posibilidades Pedagógicas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), pp. 318-325. Recuperado de: <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.426>
- Giray, L. (2023). Prompt Engineering with ChatGPT: A Guide for Academic Writers. *Ann Biomed Eng*, 51, pp. 2629-2633. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10439-023-03272-4>
- Mas García, X., Gómez Cardosa, D., García-Brustenga, G., Martínez Aceituno, T. & Universitat Oberta de Catalunya. (2023). *Evolució de la taxonomia de Bloom en l'era de la intel·ligència artificial*. [Fichero de imágenes]. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10609/148952>
- Oliveira, E. A. d. S. d. (2024). Conhecimento Poderoso e Inteligência Artificial (IA): Aliando Didaticamente Tecnologias para Educabilidades. *Sisyphus - Journal of Education*, 11(3), pp. 31-45. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.29463>
- Rodríguez Torres, Á.F., Orozco Alarcón, K.E., García Gaïbor, J.A., Rodríguez Bermeo, S.D. & Barros Castro, H.A. (2023). La Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación: Análisis Sistemático. *Dominio De Las Ciencias*, 9(3), pp. 2162-2178. DOI: <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3548>
- Sanabria, J.R., Silveira, Y., Pérez, D. & Cortina, M. d. J. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea. *Comunicar*, 77, pp. 97-107. DOI: <https://doi.org/10.3916/C77-2023-08>

Urquilla Castaneda, A. (2022). Un viaje hacia la inteligencia artificial en la educación. *Realidad y Reflexión*, 56, pp. 121-136. DOI: <https://doi.org/10.5377/ryr.v1i56.15776>

Humanismos digitales e historia digital: contexto y desafíos en la formación docente

*Adriana A. García**

Resumen

Una de las temáticas que más fuertemente está afectando la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la extensión crítica de la historia es el impacto de las tecnologías digitales que implican la redefinición del campo de la historia dentro de los llamados “humanismos digitales” que pueden definirse como un campo transdisciplinario que traspasa las fronteras de cada ciencia merced a las herramientas informáticas. Es aquí donde ubicamos a la historia digital. Con este marco nos preguntamos, poniendo en valor las inquietudes de docentes de la provincia de Mendoza, cuál es el contexto que fractura nuestros marcos analíticos y analógicos y, si esta obturación nos puede llevar a otra forma de pensar y practicar la historia. ¿Es hoy, el giro digital, y en él la “historia digital” el centro de discusión en los grupos de docentes de la enseñanza de la historia? Si estamos de acuerdo en que el giro digital es una realidad cotidiana, ¿puede afectar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación?; o ¿estamos todavía en una etapa de transición donde prima la mixtura de lo analógico y lo digital?

Palabras clave: presentismo, humanismos digitales, historia digital, formación docente

Digital humanisms and digital history: context and challenges in teacher training

Abstract

The purpose of this article is to share an experience in One of the issues that has the strongest affecting on the teaching, learning, research and critical extension of history is the impact of digital technologies that involve the redefinition of the field of history within the so-called ‘digital humanisms’ that can be defined as a transdisciplinary field that goes beyond the boundaries of each science thanks to computer tools. This is where we place digital history. Within this framework, we ask ourselves, by highlighting the concerns of teachers in the province of Mendoza, what

*

Universidad Nacional
de Cuyo, Argentina.
adrianagarcia@uncu.edu.ar

RESEÑAS N° 25

AÑO 2024

[pp. 100 – 117]

Recibido: 31/05/2024

Aceptado: 20/08/2024

ISSN 2796-9304

is the context that breaks our analytical and analogical frameworks and whether this obstruction can lead us to another way of thinking and practising history. Is it today, the digital turn, and in it the ‘digital history’ the focus of discussion in groups of teachers of history? If we agree that the digital turn is an everyday reality, can it affect teaching, learning and research; or are we still in a stage of transition where the mixture of the analogue and the digital prevails?

Keywords: *presentism, digital humanisms, digital history, teacher training*

Introducción

El contexto socio-cultural-histórico nos ubica en una época donde la virtualización y digitalización se constituyen en el centro de nuestras experiencias personales y profesionales. Estos procesos que son consecuencia del gran salto cuantitativo y sobre todo cualitativo en las tecnologías de la información y comunicación, y los procesos de digitalización también consecuentes, han transformado las coordenadas de tiempo-espacio propias de un campo educativo que aún continúa anclado en el siglo XX. Es una certeza que la pandemia del COVID-19 puede ser caracterizada como un proceso que accionó determinadas tendencias que terminaron de configurar lo que ya se venía “vigilando” y “anticipando” desde diversos campos científicos. Lo cierto es que, como docentes, tuvimos que concentrarnos para actuar frente a una multifacética incertidumbre¹.

La caracterización, por cierto sintética, del párrafo anterior, nos interpela a no ser ingenuos y tratar de agudizar nuestra “crítica” en esta época que implica la ruptura con nuestros marcos analíticos y analógicos previos y “pensar” esta realidad acelerada y en permanente movimiento. En este sentido, el presente artículo se enmarca en la teoría crítica reflexiva y se presenta como el producto de un momento particular, como una narración construida en un momento preciso y una perspectiva particular. El objetivo no es crear una posición fija ni

¹ Al respecto, podemos citar innumerables trabajos de docentes que dieron respuestas inmediatas ante la pandemia, pero tratemos de sintetizar en este texto lo acontecido: “Aquel presente nos desafió a los docentes y a los docentes en formación, a pensar otras formas de enseñar, a disponer de otros recursos, consignas y dinámicas para enseñar la historia. Y así, sintiendo extrañeza de extrañar lo habitual, surgieron otras reflexiones, nuevas respuestas para viejas preguntas y se volvió aún más convocante el interrogante por el sentido y la utilidad de la historia” (Garriga, Pappier y Linare, 2023, p. 14).

universal, no es una declaración terminada, es provisoria porque está abierta a la revisión a medida que disponemos de nuevos recursos intelectuales, a medida que cambian los contextos socio-culturales y a medida que las relaciones de poder nos enfrentan a nuevas problemáticas educativas. ¿Estamos ante la emergencia de otra forma de pensar y practicar la historia?

En una época en que la mitad de la población experimenta la vida a través de la web, nos preguntamos cuáles son las coordenadas que estructuran y legitiman hoy nuestra realidad como docentes e investigadoras en historia. Analizarla es imperativo, por ello proponemos comprenderla sin celebrarla ni denostarla. Por eso la pregunta es también filosófica y política.

Este artículo parte del análisis elaborado a partir de un curso organizado por el equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo que tuvo como objetivo analizar los “modos de hacer historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas”². En el marco de este proyecto, se organizó un curso en la Dirección General de Escuelas para docentes del nivel medio y superior de la provincia de Mendoza³ en el año 2021 y, en el año 2022, otro curso con el INFOD que posibilitó ampliar la problemática a docentes de la República Argentina⁴. Cada uno de los subtítulos que componen este artículo será precedido por la reflexión de un docente que aportó en un mural digital bajo la consigna “el desafío de enseñar historia hoy”. Las intervenciones constituyen fuertes imperativos que nos interpelan en la formación de docentes en historia.

Un punto de partida

“¿Cómo puedo transmitir mis “experiencias” a mis alumnos cuando ellas se llevaron a cabo en situaciones y contextos tan diferentes al mío? ¿Cómo logro empatizar con ellos y, a su vez, que ellos empaticen conmigo y puedan tomar como algo valioso esas “experiencias”? ¿Realmente hemos logrado implantar las nuevas tecnologías de forma exitosa en nuestras aulas? A

² “Modos de hacer historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas” Secretaría de Investigación, Internacional y Posgrado (SIIP) de la UNCuyo. Código: 06/G802-T1. Res. N4142/2019. Mendoza, 2 de septiembre de 2019. Directora: Adriana García. Co-directora: Natalia Mirta Naciff.

³ CURSO DGE: Resolución: 7-CGES-21, Mendoza. Referencia: *Enseñar historia. Formación para docentes de Ciencias Sociales*-Facultad de Filosofía y Letras (UNCUYO). Expediente N° EX2021-01374161- Formación para Docentes de Ciencias Sociales.

⁴ CURSO INFOD-UNCUYO. *Enseñar historia frente a las problemáticas del siglo XXI*. Propuesta 16. RM EX2022-120411173-APN-INF#ME-PROG 45. Nuestra Escuela PNFP. Propuestas Formativas Universidades Nacionales.

esta pregunta la respuesta, con mucha frustración, es negativa” (Reflexión docente)

“En la actualidad, en cambio, no se nos pide ensayar ninguna posible respuesta, sino solo callar y consumir o, como se la ha llamado, “la narrativa zombie”. Me pregunto, ¿cuál es el rol y el compromiso que debe asumir la escuela ante este panorama y frente a la mencionada reformulación de las identidades educativas? Esta indudable situación de conmoción colectiva del lazo social amenazado, o por lo menos, desarticulado, me invita a pensar ¿desde qué claves se puede leer la transmisión intergeneracional?, ¿cuál es el verdadero sentido de mi práctica docente?” (Reflexión docente)

Podemos afirmar que las y los docentes que nos formamos con conciencia histórica y ciudadana, nos declaramos a favor de una ciencia histórica “desde el humanismo y la tecnología con justicia, por el bien común y los derechos para todos y todas” (Gortari, 2023, p. 247). Afirmamos también que la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la extensión son prácticas sociales cuya intencionalidad esencial es la formación del ciudadano, la ciudadana y la construcción de conocimiento, de lo que se infiere que nuestra tarea implica trabajar con un corpus teórico y un corpus empírico mediante diferentes modos de enseñar y aprender y hacer ciencia histórica. ¿Podemos debatir cuestiones de enseñanza y aprendizaje como de investigación científica en un vacío histórico? Aquí volvemos a preguntarnos qué historia enseñar, qué investigar, para qué/quién enseñamos historia y cómo enseñamos e investigamos y los condicionamientos que operan sobre nuestra tarea de formación. “En síntesis, se trata de alterar los términos en los que estamos acostumbrados a enseñar, aprender e investigar” (García, 2023, p. 263).

El concepto de “alteración” se relaciona con la definición que Graciela Frigerio (2010, p. 17) utiliza para señalar que los saberes alterados son aquellos que “alteran la relación con los otros y, en consecuencia, afectan la relación con el saber y los saberes de distinto modo”. Agrega que el tema del saber “conciernen a lo propiamente humano”. Efectivamente, lo propiamente humano es el saber que en un mundo donde la globalización del conocimiento (¿o de las inteligencias?) y de lo complejo constituyen un desafío, también la “expansión descontrolada del saber” significa otro desafío que se traduce en una “gigantesca torre de Babel, en donde zumban lenguajes discordantes..., la torre nos domina porque no podemos dominar nuestros saberes” (Morin, 1999, p. 16) que se sumergen en un proceso de virtualización y digitalización⁵.

⁵ Ejemplo de esta gigantesca torre de Babel y sus desafíos es el oficio del historiador sobre las fuentes y documentos históricos: “¿qué cambios, transformaciones, ventajas y problemas nos presenta la disponibilidad de muchos de estos en la web? En primer lugar, identificamos que la

En este marco, se reconfiguran las relaciones no solamente con nuestra propia incertidumbre cognitiva también en relación con nuestros/as estudiantes, con el lenguaje, con el tiempo, el espacio, con nuestra conciencia histórica y la necesaria revisión de las categorías conceptuales propias de una enseñanza decimonónica. En la base de este pensamiento se encuentran dos preguntas relacionadas con la reflexión de la docente ante un interrogante (“¿cuáles son los desafíos de enseñar historia hoy?”) ubicado en un “mural” del aula virtual del curso “Enseñar historia. Formación para docentes de Ciencias Sociales”: cuáles son las razones de enseñar y cuáles las de aprender. Al respecto Frigerio las explica en términos de una crisis a partir de la “mercantilización del conocimiento, la hipervalorización pragmática, el utilitarismo, la pretensión del pensamiento único y el despojo que, en manos de tecnócratas, concreta un desdibujamiento de los significados de ciertos campos del saber y de sus construcciones” (Frigerio, 2010, p. 26). Inmediatamente se nos impone “formular otras preguntas para el territorio y sobre los territorios de la formación” donde la virtualización y la digitalización lo cambia todo.

“Presentismo” y aceleración del tiempo

“Desde el presente no sólo se deconstruye al pasado para reescribirlo, otorgándole voz a quienes fueron silenciadas, sino que también se plantea de qué manera se construirá el futuro y qué lugar ocupará cada quien (de aquí en más) dentro de la sociedad, vista ya de modo global. ¿Qué sucede cuando el presente es tan vertiginoso y el futuro parece no esperar? ¿Cómo ser un buen docente cuando la descripción misma de esta idea cambia todos los días y obliga cada vez más a conectar con un mundo que parece estar desconectado de lo humano y enchufado a una rueda que no para de girar?”. (Reflexión docente)

“Me encontré con el análisis de conceptos como “presentismo”, “hipermodernidad”, entre otros, y recordé el discurso del expresidente de Uruguay, José Mujica, ante la Asamblea General de la ONU. Elegí ese fragmento porque reflexiona sobre muchas de las realidades de nuestra historia presente, enfatizando en cómo vivimos en un mundo “gobernado” por la globalización

presencia de fuentes o documentos en los materiales digitales con contenidos históricos, lejos de convertirse en puentes e invitar a los y las docentes o estudiantes al análisis de producción y conservación de documentos o a la exploración de los archivos, muchas veces, colabora con la hipertrofia de la documentación que ofrece la web. En segundo lugar, si bien es cierto que la digitalización y expansión de los materiales se ha acrecentado y potenciado a partir del desarrollo de nuevos soportes (y aún más por la creciente producción durante la pandemia) el acceso a estos sigue siendo para un público “especializado” (Andrade y León, 2022, p. 13).

y que ese camino nos está llevando a un futuro incierto como humanidad. Pero creo que también su discurso se dirige a la concepción de un nuevo humanismo, donde la valoración de la vida como derecho esencial, e independientemente de donde proviene esa vida, está por encima de todo. Y en esto veo su visión de futuro". (Reflexión docente)

François Hartog es el historiador francés que mejor nos ubica en este nuevo "territorio" y lo resume con el concepto de "presentismo"⁶. Del llamado "régimen moderno de la historicidad" donde el futuro era la categoría principal signado por el "progreso" de la humanidad y la aceleración del tiempo, se pasó a un presente, donde la inmediatez y lo provisorio comienzan a convertirse en eje de la experiencia humana. (García, 2021, pp. 56-57).

Mientras esta categoría perdía fuerza paulatinamente en las décadas del 60, 70 y 80, el presente se revalorizaba y pasaba a convertirse en la categoría principal y el "futuro", que antes iluminaba tanto el pasado con el presente, perdió vigencia y así, el horizonte se limitó al presente. Claro está que las transformaciones tecnológicas con la revolución de la información influyeron en este cambio. Entre ellas, la red global digital, el Internet⁷ –que puede definirse como un sistema de transporte para el correo electrónico–, las páginas web y la televisión digital constituyen una verdadera infraestructura que revolucionó e inauguró la innovación permanente. A título de ejemplo, pensemos cómo los ferrocarriles, las autopistas, las redes telefónicas cambiaron la manera de relacionarnos como seres humanos. Hoy estamos en un mundo electrónicamente interconectado y el eje está en la hiperconectividad. La clave está en participar en ella con contenidos específicos, de tipo interactivo. Esta plataforma global (la "nube"), ¿quién la controla? Es imposible de hacerlo, con lo que se revela la potencia horizontalizadora de la técnica que penetra en todas las concentraciones de poder y se apodera de su núcleo central: el monopolio de la información. En términos políticos, la pregunta decisiva es nuevamente ¿quién controla y conduce esta hiperconectividad en el marco de la globalización de las inteligencias? Podríamos responder, no con tanta precisión, que se

⁶ "En mi calidad de historiador que se empeña en permanecer atento a su tiempo, he observado, al igual que muchos otros, el veloz ascenso de la categoría del presente, que ha llevado a imponer la evidencia de un presente omnipresente. Eso es lo que yo llamo "presentismo" (Hartog, 2007, p. 28).

⁷ Ver con más detalle y posiciones teóricas en estas tres obras consultadas: Mendoza, J.J. (2017). *Internet, el último continente*, Buenos Aires, Crujía; Mavrakis, N. (2017). *La utilidad del odio, una pregunta sobre internet*, Buenos Aires, Letra Sudaca; Bunz, M. (2014) *The Silent Revolution: How digitalization transforms knowledge, work, journalism and politics without making too much noise*. Germany, Leuphana University. Para mayor detalle sobre la historia de internet, sus principales protagonistas y la decisión de democratizar su utilización ver un interesante artículo de Syed Rafid Kabir, "¿Quién inventó Internet? El origen y la historia de Internet", *History Cooperative*, 23 de febrero de 2009, Recuperado de: <https://historycooperative.org/who-invented-the-internet/>

encuentran cada vez más en un pequeño número de corporaciones gigantes, incluidas OpenAI, Google, Meta, Amazon y Microsoft.

Pero retrocedamos en la historia, recorramos ese camino y analicemos el lugar de la escuela desde el primer impacto de la escritura y la imprenta que revolucionan los procesos de mediatización, el registro y la transmisión de la información y con ello la educación. Es aquí donde las escuelas toman el protagonismo y se posibilita la escolarización masiva, bueno “casi” masiva, porque aún hoy tenemos grandes bolsones de analfabetismo en nuestro país, en Latinoamérica y el mundo. Llega el cine, la radio, la televisión y, más tarde, los medios electrónicos audiovisuales y la digitalización. Lo cierto es que, si la escritura y la imprenta alentaron la escuela, no dejaron de constituirse en medios de transmisión de conocimientos ordenados, en el mejor de los casos, a través de libros de texto que imponían una lógica de aprendizaje basada en el pensamiento único, la pasividad, en síntesis, una enseñanza transmisiva y unidireccional centrada en el/la profesor/a.

Sabemos de los esfuerzos de las/os docentes por utilizar los recursos de otros medios de comunicación (cine, radio, televisión, documentos audiovisuales, museos, archivos, bibliotecas, hemerotecas, etcétera) pero estos, no pueden revertir la propia dinámica escolar unidireccional que hoy está presente, por eso la educación en línea, trata de superar lo que parecía irreversible, me refiero al diseño de recursos didácticos hipermediales en el marco de nuevos modelos didácticos. Todo esto, sin mencionar los esfuerzos por darle una explicación al proceso de aprendizaje desde bases filosóficas como asociacionismo, el pragmatismo, el estructuralismo, el funcionalismo y el evolucionismo y todos los “pos” derivados de ellos. Y pensar que hoy, más que una preocupación por comprender el sustrato filosófico del proceso de aprendizaje, estamos hablando de plataformas de aprendizaje virtual (Moodle, Educativa, Google Classroom, Microsoft Teams, Canvas, Chamilo, Schoology)⁸. Así, los algoritmos comenzaron a regular todas las instancias de la vida cotidiana (personal y profesional)⁹, comenzaron a mostrar que podíamos diseñar un nuevo universo

⁸ Es interesante reparar en la reflexión de Adriana Puiggrós cuando escribe sobre la “modernización” necesaria de las escuelas: “La escuela o la universidad admiten que deben «modernizarse» pero no consiguen sostener una buena página web, por lo cual aceptan la oferta de una corporación que les alquilará tiempo del servicio. Este empieza de manera gratuita, la entidad financiera lo ofrece a la institución pública a cambio de un puñado de becas, luego negocian que se cobrará un pequeño arancel para pagar el servicio, los servicios de la corporación se van multiplicando. Ahora ofrece créditos a las familias... No hay más alumnos, solo clientes. La educación cambia su sentido... se torna adiestramiento. Los clientes adiestrados son incapaces de educar, solo podrían seguir adiestrando. Los robots son más eficaces. Solo queda una generación educada, viviendo en plataformas corporativas que administran el sistema...” (Puiggrós, 2019, p. 109).

⁹ María Fernanda Samsó nos indica la diferencia entre un dispositivo analógico y uno digital: “Un dispositivo que es analógico, como puede ser un parlante con un micrófono o un amplificador

a partir de los dispositivos personales (móvil, tableta, portátil), el software y la conectividad ubicua. Pero esta autopista de la transformación tecnológica de la mano de la ciencia de la supercomputación volvió a sorprendernos en el mes de noviembre del 2022 con la aparición del ChatGPT basado en la IA generativa de textos y nos aterraron, profesores/ras, ante la posibilidad de que estudiantes lo utilizaran para los trabajos de clase. Como siempre ocurre, cuando desconocemos de qué se trata una innovación, lo primero que hacemos es manifestar nuestra preocupación y hasta se insinúa la prohibición. Ante la disyuntiva de cancelar, optamos por incorporar las “inteligencias artificiales” (plural, porque son muchas, no una) en los procesos educativos.

Pregunta... a partir de la transformación digital, ¿todo cambió o no cambió nada? Esta “imprevisibilidad de la técnica, ¿nos facilitó o nos invadió?, ¿nos alertó o nos limitó en nuestras capacidades cognitivas? (Martínez y Sharman, 2022). Adriana Puiggrós (2019), al respecto señala que uno de los problemas que tienen nuestros estudiantes es la falta de concentración para “hacer foco” y citando a Mark Fisher expresa: “No pueden sintetizar el tiempo en una especie de narrativa coherente” (2016, p. 53), porque no se constituyen en sujetos de la narrativa escolar, se convierten en “objetos encajados en la serie producida por el vendedor del programa” (p. 108) que a través de las “plataformas” se conectan y desconectan constituyendo un nuevo sujeto de aprendizaje caracterizado por la hiperindividualidad y la hiperconectividad.

¿Hacia un nuevo régimen de la enseñanza de la historia?

“No hay nada que no puede vincularse desde el presente para estudiar y analizar el pasado. Ahora, ¿cuántas herramientas válidas existen para dicha práctica? ¿Todo es válido para enseñar desde el presente?”. (Reflexión docente)

“Carlos Scolari (2021), en su libro “Cultura Snack” (2020) va más allá de Bauman y plantea el adiós a la “sociedad líquida” y la bienvenida a la “sociedad gaseosa”, que implica la brevedad, miniaturización, fugacidad, fragmentación, remixabilidad, infoxicación, movilidad y velocidad, y es el caldo de cultivo de una nueva cultura, fragmentada y veloz. El habla de nanocon-

de guitarra, no tiene sensores que tomen datos del ambiente/contexto y los procese. En cambio, los nuevos dispositivos digitales, a través de diferentes mecanismos electrónicos, recolectan datos del entorno (datos analógicos) y los procesan en un lenguaje binario (de unos y ceros) a través de un método de sampleo (se recolecta solo una ‘muestra’ o ‘sample’ de la información) para poder hacer cálculos y una vez obtenida la respuesta vuelven a convertir los datos en analógicos (Samsó, 2023, p. 160).

tenidos, que salen disparados como moléculas en estado gaseoso y chocan entre si formando una interminable carambola textual. Y si queremos hacer historia, tendremos que aprender que la historia de la humanidad estará sembrada de pequeñas piezas mediáticas que esconden grandes significados". (Reflexión docente)

¿Podríamos estar asistiendo al inicio de un nuevo “régimen de la enseñanza de la historia”? Un nuevo tiempo del que poco sabemos, pero que implicaría formas fundamentalmente nuevas de producción, conceptualización y visibilidad de las prácticas históricas. Toda una teoría y una práctica histórica que se está armando entre modos de producción inmateriales y comunicativos que se dan también en todos los planos tanto de la política, el trabajo, los ámbitos científicos, la manera de relacionarse y circular de las personas y la información en el marco de un “mundo líquido” y una economía globalizada que traspasa las naciones y los estados.

¿De qué modo la relación característicamente moderna, pero todavía vigente, entre sujeto, objeto y contexto está siendo afectada por el giro digital?

Las relaciones entre sujetos, objetos, espacios, instituciones, discursos y personas que se constituyó en torno a la ciencia histórica en el siglo XX, ya no son únicas e incluso comienzan a dejar de ser dominantes. Claro que lo que sucede hoy en los espacios históricos de transmisión de tipo moderno (escuelas, universidades, bibliotecas, museos, instituciones científicas, entre otras) tal vez sea lo que siempre ha sucedido. Pero lo cierto es que un número creciente de nuestras experiencias de producción, transmisión y conservación histórica tienen lugar en espacios muy diferentes (García, 2022, pp. 26-27). Esto es porque, después de todo, muchas de nuestras experiencias en general, no solo como investigadoras y docentes en historia, tienen lugar en espacios y siguiendo ritmos que comenzamos a percibir en su especificidad, pero que no terminamos todavía de entender. Nuestra manera de estar en el mundo fue afectada por el despliegue de tecnologías que nos permiten un acceso inconmensurable a la información y la posibilidad de comunicarnos a distancia, aunque, en la realidad quizás nos distancia. En este presente, las historiadoras y los historiadores que están más atentos a los cambios tratan de construir ámbitos donde la circulación de la información, las imágenes, los discursos y los objetos, sucedan de otras maneras.

Muchos proyectos que podemos encontrar en la web son espacios de experiencia que se estructuran de manera particular, donde los roles son muy diferentes a los que se desplegaban antes, ofreciendo la posibilidad de implicarse en un nuevo espacio y una serie de herramientas que permiten observar las informaciones, pero también utilizarlas en el transcurso de procesos de acción sobre nuestro contexto. En definitiva, se configura una trama de espacios,

imágenes, discursos que se ofrecen para la observación, la reflexión, la conexión o la acción, lo que significa que estamos ante la emergencia de otra forma de pensar y practicar la historia. Esto no significa que se dejen otras formas de trabajo como aquellas que tienen como recurso básico las aptitudes lingüísticas-comunicativas porque, en definitiva, el historiador, la historiadora participa del proceso de producción del conocimiento no solamente como un profesional sino en tanto que es un ser humano. El historiador se transforma en un “conector” del cual emanan acciones en línea con una gran cantidad de otros procesos: desde la existencia de un vocabulario histórico hasta la aparición de espacios donde se mezcla lo público, lo privado, el relato, lo anecdótico, la memoria como en los blogs, Tik-Tok, Facebook, Instagram, entre tantos.

Así podemos visibilizar una ciencia histórica que ya no se circunscribe a los marcos de su propia tradición, sino que se inscribe en un marco multidisciplinar que está atravesado por múltiples cruces que se constituyen a su vez como prácticas inesperadas. Una ciencia histórica que se expande sobre los límites impuestos por una tradición decimonónica empleando formas y procedimientos de diversas esferas como el cine, la ciencia, los videojuegos, las historietas, visualizaciones en 3D, PowerPoint, fotocopias, teléfonos, documentales, páginas de Wikipedia, todas técnicas y procedimientos que aparecen incorporados y hasta confundidos alrededor de la experiencia docente, con los que crea o recrea un nuevo universo histórico expandido.

Humanismos digitales. La Historia digital

Precisamente este nuevo universo histórico expandido forma parte de lo que se ha denominado “humanismos digitales”¹⁰ que pueden definirse como un campo transdisciplinario que traspasa las fronteras de cada ciencia, merced a las herramientas informáticas. Javier González Martínez, especialista en humanidades digitales de la Universidad de La Rioja en España, destaca que ante los problemas que nuestro tiempo nos presenta son necesarios nuevos espacios epistemológicos:

Si no queremos que otros acaben haciendo el trabajo de historiadores, filósofos, filólogos, artistas, etc., tendremos que tomar las riendas de esta revolución digital en el campo humanístico... Tampoco se trata de bailar al son de la tecnología: somos los responsables y protagonistas del futuro de nuestra área. Este hueco está siendo cubierto por las humanidades

¹⁰ Entre varios sitios ver, por ejemplo, la definición que aporta el Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA: <http://ravignani.institutos.filo.uba.ar/area-de-historia-digital>

digitales. En su naturaleza está un cierto carácter híbrido, el moverse en las periferias de distintas áreas de conocimiento, la mezcla de disciplinas, la recolección de lo clásico y lo innovador. Hasta ahora no existía una disciplina con estas características. (González Martínez, 2022, p. 44)

Y precisamente una de esas características es la transdisciplinariedad que “aúna principios y métodos de distintas disciplinas y posibilita ir más allá de las disciplinas tradicionales” (González Martínez, 2022, p. 44). Es decir, estamos ante una nueva episteme que “genera nuevos conocimientos y técnicas para el control de la memoria”. Es en este sentido que para el mencionado catedrático, las humanidades tienen la misión de digitalizar la cultura antigua, medieval y moderna (todos los contenidos humanísticos a la web semántica)¹¹.

Dentro de las “humanidades digitales” debemos ubicar el concepto de “historia digital” y, para poder caracterizarlo, lo abordaremos con dos artículos que están distanciados temporalmente, uno fechado en 2009 de Douglas Seefeldt y William G. Thomas y el de Nicolás Quiroga del Centro de Estudios Históricos de la Universidad de Mar del Plata de 2022. Lo interesante de este análisis es que en la diferencia temporal de los artículos (más de una década), se observa que los desafíos, problemas y ventajas de la llamada historia digital continúan siendo los mismos, con la única diferencia de una mayor acumulación y difusión de conocimientos y hechos históricos utilizando herramientas digitales (bases de datos, programas de estudios en línea, motores de búsqueda históricos, archivos digitalizados y similares). También nos acercaremos a dos investigaciones que refuerzan los argumentos de los autores mencionados, a saber, el artículo de Gisela Andrade y León Lautaro, *Propuestas pedagógicas de archivos históricos digitales*, publicado en la revista *Reseñas de la Enseñanza de la Historia* 21 (APEHUN) (2022) y el capítulo de María Fernanda Samsó titulado *Nuevas narrativas en el siglo XXI*, publicado en la obra *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes* (2023).

En el primer artículo, los autores toman de Cohen, Frisch, Gallagher, Mintz, Sword, Taylor Murrell, Thomas III y Turkel (2008) una definición de historia digital:

Es un espacio abierto de producción y comunicación académicas, que abarca el desarrollo de nuevos materiales didácticos y de recopilaciones

¹¹ Daniel J. Cohen y Tom Scheinfeldt, son los editores de la obra *Hackear la academia: nuevos enfoques para el aprendizaje y la enseñanza desde las humanidades digitales* (2013). El 21 de mayo de 2010, los mismos autores publicaron en línea las siguientes preguntas provocativas: “¿Puede un algoritmo editar una revista? ¿Puede existir una biblioteca sin libros? ¿Pueden los estudiantes construir y gestionar sus propias plataformas de gestión del aprendizaje? ¿Se puede celebrar una conferencia sin un programa? ¿Puede Twitter reemplazar a una sociedad académica?”. Las respuestas a estos interrogantes es el contenido de dicha obra.

de datos académicos. Por otro, se trata de un enfoque metodológico enmarcado por el poder hipertextual de estas tecnologías para hacer, definir, consultar y anotar asociaciones en el registro humano del pasado. Hacer historia digital, pues, es crear un marco, una ontología, a través de la tecnología para que la gente experimente, lea y siga un razonamiento sobre un problema histórico. (Cohen et al., 2008)

A continuación, dan algunos ejemplos de cómo experimentaron y desarrollaron distintos modelos de erudición de historia digital desde el Centro de Historia Digital de Virginia entre 1998 a 2005. Además, ambos son coeditores de Digital History (<http://digitalhistory.unl.edu/>), un recurso web para la práctica de la historia digital. También se distinguen entre los que se definen como “proyectos de digitalización” de los llamados “estudios de historia digital”. Los proyectos hacen accesibles, en forma digital, grandes colecciones¹² y los historiadores/as pueden acceder “a registros del pasado en una escala sin precedentes a través de estas importantes iniciativas: millones de páginas de periódicos, documentos gubernamentales y cartas y diarios se pueden buscar, indexar y recuperar de inmediato” (Seefeldt y Thomas, 2009). En cuanto a la diferencia con los estudios de historia digital, estos se concentran en organizar fuentes y materiales en torno a un tema historiográfico en particular. Como ejemplo, los autores señalan:

Los historiadores pueden digitalizar mucho como parte de su trabajo, pero nuestro enfoque es diferente al del bibliotecario. Los proyectos de historia digital procedieron de una pregunta histórica central, como cuál es la historia social de la Guerra Civil Estadounidense, cómo las comunidades locales resisten algo como la segregación racial, cómo puede un archivo digital creado por estudiantes de la historia temprana de Victoria permitir una enseñanza dinámica y aprendizaje, o, ¿cómo mapean los historiadores urbanos las demandas de conocimiento de una metrópolis dinámica? (Seefeldt y Thomas, 2009)

Respecto al futuro “entorno digital”, resaltan la necesidad de desafiar los métodos tradicionales señalando que, seguramente, todas las fuentes utilizadas “serán casi enteramente digitales”, instando a poner a disposición de las y los estudiantes las herramientas de enseñanza e investigación que ya tienen a su disposición en 2009: “Zotero, del.icio.us, Google Earth, Google Books, Wikipedia, SIMILE, Scribe y TokenX”. Pero advierten de no caer en una exhibición de

¹² En Argentina, podemos acceder, entre otros sitios, al Archivo General de la Nación (<https://www.argentina.gob.ar/interior/archivo-general-de-la-nacion/biblioteca-digital>) o la Biblioteca Digital Congreso Nacional (<https://bcn.gob.ar/biblioteca-digital>)

productos o sitios web y orientarlos a utilizar las herramientas de medios para hacer historia digital y esto implicaría “abordar más plenamente los desafíos de calidad (revisión por pares), preservación, y acceso abierto”. Lo decisivo para estos autores es “pensar en la historia digital en términos integradores de la enseñanza, la investigación y la extensión” (Seefeldt y Thomas, 2009).

El segundo artículo de Nicolás Quiroga del Centro de Estudios Históricos de la Universidad de Mar del Plata plantea una preocupación cuando afirma que la historia digital parece escribirse mejor cuando se mixturán las búsquedas digitales con procedimientos tradicionales como “ir al archivo, tomar notas o conversar con informantes para hallar nuevos materiales” [y] se ahorra de pronosticar lo que deben hacer los historiadores” (Quiroga, 2022). Además, en este artículo, presenta un dossier a partir de un encuentro académico en las XVIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia en 2022 en el que diversas intervenciones tratan distintas temáticas y problemáticas de la historia digital en el contexto actual¹³. En la introducción al dossier, el autor indica que es muy difícil adscribirse a una definición de historia digital porque todavía no se tiene un vocabulario común y esto imposibilita mantener una comunicación significativa sobre historia digital, contrariamente a lo que sí adscribimos cuando describimos diversos tipos de individuos que trabajan sobre el pasado, “...desde archiveros a conservadores, pasando por intérpretes históricos, historiadores académicos, profesionales del patrimonio e historiadores públicos, había una forma de describir a quién te referías y, por tanto, lo que probablemente hacían...” (Quiroga, 2022). Pero esto no se corresponde con los llamados “historiadores digitales”. Pese a este desafío que nos induce a continuar debatiendo sobre una definición de historia digital, Nicolás Quiroga reproduce la misma definición aportada por Seefeldt y Thomas en 2009 que también toma de la obra de Cohen y otros autores (2008).

Un año antes, en 2021, el historiador especializado en historia digital presentaba otro artículo, al cual remitimos, pero destacamos las implicancias de los cambios que la digitalización podría traer al sugerir que si bien “los aportes conceptuales y metodológicos de la (angloparlante) historia digital no significan cambios paradigmáticos o definen sustanciales contribuciones al

¹³ Es un dossier publicado en el Anuario N° 37 de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (2022) que aspira “... a que, al obtener el enlace para bajar un artículo en formato PDF de la lista de resultados del buscador, los lectores registren los criterios que atan este legajo”. A continuación, los autores/as y los títulos de sus entradas en el dossier: Darío Pulfer, Archivos, investigación y transmisión en el orden digital; Jefferson Bailey, No respetar los fondos: repensar la ordenación y la descripción en los archivos nacidos digitales; Silvana Ferreyra, «Perón Pedófilo»: usos políticos del pasado en Twitter; Joaquín Rodríguez Cordeu, Fuentes tradicionales y herramientas digitales: explorando los Diarios de Sesiones del Congreso peronista con Gephi; Marisa Massone, Prácticas de lectura y escritura de medios digitales en la historia escolar.

conocimiento histórico” (Quiroga, 2022, p. 40). Si es posible experimentar con el archivo no textual y los documentos nacidos digitales, con un estudio, por cierto muy interesante, de las capas física, lógica y conceptual de los objetos digitales, es decir, se propone maneras más productivas de pensar el objeto digital, y prestarle atención porque la profusión y la significación “son tópicos que la historiografía relaciona constantemente (¿Cómo leer un millón de libros, millones de tweets, etc.?, ¿Cuán significativos resultan los datasets sobre conversaciones en redes sociales?)” (Quiroga, 2022, p. 42).

El artículo de Gisela Andrade y León Lautaro, publicado en la *Revista Reseñas de la Enseñanza de la Historia (APEHUN)*, también resalta la “sobredocumentación que ofrece la web, la descontextualización de los archivos y el tratamiento de nuevas fuentes como cambios que interpelan el código disciplinar” (Andrade y León, 2022, p. 3) y la enseñanza de la historia. Al respecto, demuestran en su investigación que los archivos virtuales escasamente tienen como “destinatarios” o “público usuario” a la escuela y a la historia escolar (p. 13).

El capítulo de María Fernanda Samsó titulado *Nuevas narrativas en el siglo XXI* (2023) formula una interesante pregunta a partir de resaltar la importancia para el estudio del pasado reciente el reconocer las nuevas características de la memoria generada digitalmente y se pregunta: “¿Será que los historiadores del futuro próximo deberán conocer el lenguaje algorítmico para descifrar el verdadero entramado de estas memorias? ¿Qué peligros/desafíos presenta este tipo de fuentes digitales para el historiador?” (p. 147). La investigadora especialista en virtualidad trata primeramente de hacer un reconocimiento de los riesgos y oportunidades del uso de objetos digitales como fuente histórica. Advierte sobre la necesidad de adquirir nuevas competencias para narrar la historia, sobre todas aquellas que les permitan a las historiadoras/es “identificar los niveles simbólicos e ideológicos en las etapas de procesamiento, transmisión y almacenamiento de la información” (p. 170).

Es indudable que estamos en un momento de cambio del régimen de la enseñanza y la investigación en la historia en el marco de las humanidades digitales y, en particular, de lo que se denomina la nueva disciplina de la historia digital. Pero como advierten los autores analizados, todavía no alcanzamos a vislumbrar los límites de esta “historia digital”.

A modo de conclusión

Al iniciar este artículo, señalamos lo indeterminado y provisorio de nuestra exposición porque, evidentemente, la aceleración de los procesos de virtualización y digitalización nos enfrenta a nuevas problemáticas educativas que todavía no

sabemos cómo “nombrarlas”. La falta de un vocabulario específico de estas humanidades digitales y en ellas la historia digital, nos limitan el análisis y nos llevan a utilizar recursos intelectuales anclados en la enseñanza y la investigación tradicional. Si podemos afirmar que un sentimiento de “alteración” nos incita a preguntarnos si estamos ante la emergencia de otra forma de pensar y practicar la historia. Esto es así porque el “giro digital” sobreevaluado y al mismo tiempo subutilizado, está reconfigurando las relaciones no solamente con nuestra propia incertidumbre cognitiva también en relación con nuestras/os estudiantes y con el saber histórico.

Como historiadoras e historiadores que se formaron a finales del siglo XX, la reflexión es más crítica aún y, en algunos casos, hasta nostálgica. Esto último lo señalamos porque el impacto que percibimos y vivenciamos es tan desconcertante que orienta nuestras subjetividades hacia atrás, cuando Internet no se masificaba y la realidad todavía no se había desmaterializado al punto de convertirse en inasible. Por esta razón, mencionamos la nostalgia que puede sorprendernos y esto es lo que motiva a estar alertas como formadoras/es de historia. Alerta, que implica ubicarnos en esta revolución digital en el campo humanístico, nos referimos a la emergencia de una nueva episteme que genera nuevos conocimientos y técnicas. Pensar en lo tecnológico, exclusivamente, es reducir el análisis y si esto ocurre podríamos pensar que nuestra misión es facilitar la formación de expertos y competentes estudiantes que, de manera automatizada, cumplan con determinados procesos ya fijados en el sistema. Por el contrario, las humanidades digitales –expresión de la transdisciplinariedad– nos permite abrirnos a una perspectiva de conjunto y en ella ubicar la historia digital como otra forma de pensar y practicar la historia.

Indudablemente, el hecho de que estemos atravesados por el tiempo de la actualidad, especialmente en las jóvenes generaciones, nos interpela a asumir nuestra circunstancia histórica, a saber, que el ambiente conectivo, mediático nos presiona a realizar operaciones en diversos dispositivos donde el “dato” o la búsqueda incesante de nuevos datos atenta contra nuestra capacidad de reflexión crítica. Insistimos en la necesidad de actualización, pero no en el sentido de un almacenamiento o acumulación de información que pueden obstruir nuestras actitudes para describir, analizar e interpretar. Podemos afirmar, como lo mencionamos en el análisis de los y las autoras que nos acompañaron en la fundamentación de este artículo que debemos preguntarnos, como historiadoras e historiadores, por la relación de los objetos digitales con la práctica interpretativa de la cultura escrita y cómo investigar esos cuantiosos datos que se nos ofrecen en el entramado mundial de distribución de la información.

Como ya lo adelantamos en párrafos anteriores, docentes e investigadores estamos configurando una nueva trama de espacios, tiempos, representaciones, discursos desde la historia digital para la observación, la reflexión, la conexión o la acción, lo que significa que estamos ante la emergencia de otra forma de pensar y practicar la historia, coexistiendo con aquellas tramas que tienen en las aptitudes lingüísticas-comunicativas su recurso básico, porque en definitiva el historiador y la historiadora participan del proceso de producción del conocimiento no solamente como profesional, sino en tanto que es un ser humano. Hoy, más que en otros tiempos culturales, precisamos de la reflexión crítica en la intersección de lo digital y la historia, particularmente en la formación de docentes para la enseñanza de la historia en un mundo desequilibrado y desigual.

Referencias bibliográficas

- Andrade, G. y León, L. (2022). Propuestas pedagógicas de archivos históricos digitales. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, (21), pp. 27-42. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4369>
- Cohen, D.J. y Scheinfeldt, T. (2013). *Hackear la academia: nuevos enfoques para el aprendizaje y la enseñanza desde las humanidades digitales*. DOI: <https://doi.org/10.3998/dh.12172434.0001.001>
- Cohen, D.J., Frisch, M., Gallagher, P., Mintz, S., Sword, K., Taylor Murrell, A., Thomas, III W.G. y Turkel, W.J. (2008). Interchange: The Promise of Digital History. *The Journal of American History* 95(2), pp. 452-491. DOI: <https://doi.org/10.2307/25095630>
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *Educación: saberes alterados*. Del Estante Editorial; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Funes, A.G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En Pagés, J. y Santisteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. UAB.

- García, A.A. (2021). Del presente al pasado. Introducción a los fundamentos de la Historia y la Historiografía. *Revista De Historia Universal*, (23), pp. 39-83. Recuperado de: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/revhistuniv/article/view/4652>
- García, A.A. (2022). Atreverse a pensar. Del “pensar teórico” al “pensar epistémico”. *Veredas da História*, v. 15, n. 1, pp. 21-47. Recuperado de: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/51566/29504>
- García, A.A. (2023). Pasado, presente y futuro en el hábitat social compartido: tres narraciones para “alterar” nuestros saberes. En Bernatené, S. y Steiman, J. *Tomar la palabra. Educación en disputa*. UNSAM EDITA.
- Garriga, M.C., Pappier, V., Cuesta, V., Linare, C. & Rocha, M. (2023). Para qué enseñar historia en tiempos de emergencia sanitaria y virtualización de la educación. Nuevas respuestas a una vieja pregunta. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (22), pp. 138-153. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4711>
- González Martínez, J. (2022). El humanismo digital. En Llorens Largo, F. y López-Meseguer, R. (Coord.) *Transformación digital de las universidades. Hacia un futuro postpandemia*. Madrid: Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de: <https://www.unir.net/wp-content/uploads/2022/04/CUADERNO-TRABAJO-12-ST.XXI.pdf>
- Gortari, J. (2023). Educación universitaria pública: derecho, compromiso y ciudadanía. En Bernatené, S. y Steiman, J. *Tomar la palabra. Educación en disputa*. UNSAM EDITA.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad*. Universidad Iberoamericana.
- Martínez, M. y Sharman, I. (2022). *La Imprevisibilidad de la técnica*. UNR Edita.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. UNIPE: Editorial Universitaria; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Quiroga, N. (2021). Interpretación histórica y objetos digitales: consideraciones a partir de ejemplos concretos *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia* 22(1), pp. 39-55. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/187942>
- Quiroga, N. (2022). *Temas y problemáticas de la historia digital en Argentina*. Anuario N° 37, Escuela de Historia Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario). Recuperado de: <https://anuariodehistoria.unr.edu.ar/index.php/Anuario/article/view/378/454>

- Samsó, M.F. (2023). Nuevas Narrativas en el siglo XXI. En García, A.A. y Naciff, N. (Comp.). *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes*, pp. 147-173. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Seefeldt, D. y Thomas, W. (2009). ¿Qué es la historia digital? *Perspectives on History. Intersections history and new media*. Recuperado de: <https://www.historians.org/perspectives-article/what-is-digital-history-may-2009/>

Arquitectura de una clase transmedia: juegos, links y cultura pop en la enseñanza de la didáctica de la Historia

*Valentina Giaconi**

Resumen

El presente artículo guarda la intención de difundir una de las líneas de investigación impulsadas por la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, así como también del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIED-HICS), en torno a las potencialidades de la gamificación educativa y la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, como estrategias didácticas que permitan tender puentes con las ciudadanías visuales y virtuales que habitan las aulas del siglo XXI. En este sentido, el artículo busca relevar algunas de las herramientas lúdico-tecnológicas utilizadas para la construcción de una propuesta didáctica que significó un enriquecimiento teórico y metodológico para las primeras prácticas profesionales de los futuros docentes en Historia de la cohorte 2023.

Palabras clave: Didáctica de la historia, cultura visual, gamificación, ciudadanías digitales

Architecture of a transmedia class: games, links and pop culture in the teaching of history didactics

Abstract

Abstract

This article aims to disseminate one of the lines of research promoted by the subject of Special Didactics and Teaching Practice of the Professorship of History of the National University of Mar del Plata, as well as the Research Group on Didactics of History and Social Sciences (GIEDHICS), the potential of educational gamification and the incorporation of new technologies in teaching and learning processes of History and Social Sciences, as teaching strategies that allow building bridges with the visual and virtual citizenships that inhabit the classrooms of the 21st century. In this sense, the article seeks to highlight some

*

Universidad Nacional
de Mar del Plata
valentinagiaconip@gmail.com

RESEÑAS N° 25

AÑO 2024

[pp. 118 – 126]

Recibido: 15/06/2024

Aceptado: 30/09/2024

ISSN 2796-9304

of the playful and technological tools used for the construction of a didactic proposal that meant a theoretical and methodological enrichment for the first professional practices of future teachers in the 2023 cohort.

Keywords: *Didactics of history, visual culture, gamification, digital citizenship*

Conviviendo con Skynet

El siguiente artículo transcurre entre tres tiempos; noviembre de 2022, junio de 2023 y mayo 2024. Breves lapsos separan estos episodios encadenados por un interrogante emergido luego del lanzamiento global del ChatGPT de OpenAI, el 20 de noviembre de 2022: ¿Cómo nos posicionamos los docentes ante la emergencia de la IA? Desde entonces, el espiral de interrogantes se ha abierto y las ramificaciones se hicieron infinitas y, frente a esta ¿nueva? ¿revolución? fue preciso detenerse más de una vez a reflexionar de qué modo la potencial Skynet de bolsillo transformaría nuestras formas de enseñar y aprender.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se insertaron lentamente en los ámbitos educativos hasta tomarlos por completo en 2020 luego de que el ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio), como medida preventiva frente a la pandemia del COVID-19, impidiera la asistencia a clase de forma presencial. Zoom, Classroom, Google Meet y demás plataformas se convirtieron en los espacios orbitantes (Lippenholtz, 2019) sobre los que los docentes ensayaron distintas estrategias didácticas que suplieron la ausencia de contacto –físico y visual– con sus estudiantes. Las herramientas adquiridas durante esta traumática experiencia acompañarían, en muchos casos, el retorno al aula.

Desde entonces, las clases transcurren en un híbrido transmediático donde lo analógico y lo digital conviven en una tensa armonía. Los textos se leen a través de celulares en formato PDF, las respuestas se entregan en hojas rayadas tamaño A4. La pizarra se completa con conceptos escritos con fibra y un celular los captura en una fotografía de dudosa calidad que será enviada a través de WhatsApp a una compañera ausente.

La “revolución” de las TIC se ha hecho lugar cómodamente en nuestra realidad docente (Baricco, 2019) y resulta necesario que se la acompañe de una revolución igualmente significativa en las estrategias didáctico-pedagógicas con las que diseñamos nuestras clases, al menos en el ámbito universitario. Es que las aulas están hoy habitadas por un sujeto desconocido, un Narciso

en términos de Boris Groys (2023) que se comunica a través de un diccionario compuesto por links, memes, TikToks y filtros aesthetic, que demanda un mayor protagonismo (Ferrarelli, 2015). Un Narciso digital que bien podría ser el “bárbaro” de Alessandro Baricco, que en su mutación logró respirar con las branquias de Google (Baricco, 2011) –o cualquier chat de inteligencia artificial– y llegó a la universidad para cuestionar los tradicionales modos de enseñanza.

Siguiendo esta línea de ideas, en junio de 2023, en el marco de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se diseñó una propuesta didáctico-lúdica basada en una adaptación propia en formato virtual y analógico del tradicional juego de mesa *Clue*, que pretendió recuperar las potencialidades del abordaje lúdico y experimental de la enseñanza de la Historia en tiempos atravesados por las hipermediaciones y la cultura visual, en un intento por potenciar la motivación e inmersión de los estudiantes del profesorado en el propio proceso de aprendizaje. Se propuso integrar aspectos de la dinámica del juego y de las artes visuales a la enseñanza de la historia, haciendo foco en la hermandad existente entre tiempo e imagen y las diferentes versiones de la misma señaladas por Didi Huberman (2011); cine, pintura, fotografía, cómic, videojuegos y otros. En tanto todas ellas guardaban la potencialidad de convertirse en herramientas válidas para la enseñanza de la didáctica de la Historia para docentes y futuros docentes deseosos de tender puentes hacia las culturas –visuales y virtuales– de sus estudiantes.

Hoy, habiendo transcurrido un año de aquella búsqueda inicial, nos hemos dado a la tarea de revelar, cual mago enmascarado, algunas de las herramientas lúdico-tecnológicas utilizadas para la construcción de aquella propuesta didáctica que significó un enriquecimiento teórico y metodológico de las primeras prácticas profesionales de los futuros docentes de la cohorte 2023.

Clics Modernos: explorando la geografía digital a través de links

Carlos Scolari, en un análisis sobre la emergencia de la inteligencia artificial, afirma que “cuando entra un nuevo actor tecnológico en una interfaz (por ejemplo, la IA), cambia toda la interfaz: se modifican las relaciones, se transforman los procesos y algunos actores corren el riesgo de ser marginados o directamente anulados” (Scolari, 2023). Similares augurios nos transmite Baricco en lo que se ha convertido en una suerte de “profecía bariqueana” o *check list* de pasos a seguir si pretendemos evitar una temprana marginación.

En primer lugar, advierte que, cualquiera sea nuestra propuesta, debe contar con un diseño agradable capaz de generar satisfacciones sensoriales; una estructura que remita al esquema problema/solución repetido varias veces; poco tiempo entre cualquier problema y su solución; un aumento progresivo de las dificultades; inexistencia de la inmovilidad; aprendizaje dado por el juego y no por el estudio de abstractas instrucciones de uso; disfrute inmediato, sin preámbulos; y por último, una exhibición de puntuaciones después de determinados pasos. Nos advierte que, si acaso estamos haciendo algo que no contenga por lo menos la mitad de estas características, estaremos haciendo algo que está muerto desde hace tiempo.

Para nuestro alivio disciplinar, existía un mundo previo a noviembre de 2022, un mundo híbrido, donde la narrativa transmedia había logrado filtrarse aun sin ser nombrada como tal. Bettina Lippenholtz (2019) afirma que dicha narrativa constituye un modo de contar o un modo de organizar lo que se cuenta, una estrategia narrativa no lineal que fluye entre el mundo digital y el analógico a través de links que hacen a la vez de puentes que entrelazan geografías digitales en permanente movimiento.

Un uso bien interesante de esta estrategia se encontraba reflejado en la reversión del tradicional cuento de Cenicienta, diseñado por la compañía de publicidad FCB en los albores de Facebook y Twitter hace más de una década. Este tipo de estrategias era implementado tiempo después por la serie española *La Peste* de la plataforma Movistar+, la cual pretendía extender el universo construido por el relato a través de una web (<https://larutadelapeste.com/>) donde los consumidores eran invitados a realizar un paseo virtual por la Sevilla del siglo XVI y, al mismo tiempo, aprender sobre los bailes tradicionales sevillanos de la mano de una de las actrices de la serie en YouTube (https://youtu.be/sZJ4s7MU828?si=DCWMPELQQ_Um2IE).

En la actualidad, los universos se han expandido aún más y, en ocasiones han logrado esquivar el consentimiento de los autores originales, a través de fanfictions publicados en plataformas como Wattpad¹ o fan art compartidos en redes sociales. Los Narcisos digitales quieren ser vistos, se han convertido en artistas y críticos de arte (Groys, 2023) y han conquistado un territorio virtual donde, en términos de Odetti (2018) las formas de narrar son colaborativas, en tanto pueden estar creadas por varios usuarios, pero también puede serlo porque se alimentan de los comentarios de los demás a través de likes o menciones; son fragmentadas, porque una misma persona puede compartir una idea a través de diversas redes y/o en diversos lenguajes y, además, porque

¹ Wattpad es una plataforma en línea de lectura y escritura gratuita donde muchos autores anónimos, principalmente adolescentes, se introducen al mundo de la literatura en línea. Disponible en: <https://www.wattpad.com/>

esta idea se ve ampliada por las acciones de otros usuarios; son dispersas, la narración digital se disemina en el tiempo y en los espacios, puede interrumpirse y retomarse en cualquier momento; son efímeras, se desvanecen rápidamente, un ejemplo claro son las “historias” de Instagram, los “estados” de WhatsApp o los “vivos” de Twitch; y, por último, son ubicuas, en tanto pueden narrarse en cualquier momento y lugar.

A ellos, usuarios, consumidores y productores de narrativas transmedia tenemos la misión de interpelar como docentes y de sus herramientas debemos adueñarnos si queremos disputar las conquistas territoriales que la IA en tan solo un año logró conquistar. Frente a este abrumador escenario, la pregunta esbozada por Jane McGonigal (2011) en *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*, “¿dónde, en el mundo real, está ese sentido *gamer*² de estar completamente vivo, concentrado y comprometido en cada momento? ¿Dónde está el sentimiento de poder, propósito heroico y comunidad del *gamer*?”, nos da una pista a la que abrazarnos y considerar que quizás la respuesta se encuentre en los procesos de enseñanza y aprendizaje gamificados.

Ojos de Video-Game: Diseño y construcción de una clase gamificada

La gamificación educativa fue definida en un primer momento como la adaptación del juego a la educación y, más tarde, ampliada a la utilización de diseños y técnicas propias de los juegos en contextos no-lúdicos con el fin de desarrollar distintas habilidades y competencias (Burke, 2012). Esta práctica pedagógica demostró que les estudiantes se comprometen de manera diferente cuando se enfrentan a misiones y desafíos épicos, en especial cuando se trata de una narrativa que los tiene como protagonistas (Litwin, 2008). La introducción de mecánicas y planteamientos de los juegos buscan, en última instancia, motivar a los estudiantes y transformarles en agentes activos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Aspecto que, al momento de diseñar la propuesta didáctica que analiza el presente artículo, resultaba profundamente relevante para los estudiantes del profesorado en tanto los volvía espectadores de una experiencia lúdico-estética a través de la cual, en un doble movimiento, se convertían tanto en obra como en autores de su propia performance docente. Dualidad, desde este punto de vista, innovadora, guiada no solo por la intención de escapar de la

² Interpretación propia del texto de McGonigal (2011). Allí la autora refiere al *gamer sense*, el cual podría traducirse como “el sentido del jugador”, pero a los fines de este trabajo, se optó por la adaptación sentido *gamer*, en tanto alude a una habilidad adquirida que se “activa” frente a un estímulo (como el sentido arácnido de Spider Man) lúdico.

profecía bariqueana, sino también por la intención de devolverle al estudiante universitario algo de ese mundo lúdico olvidado por nuestra disciplina.

El *Clue de Didáctica*, constituyó lo que los Games Studies han dado a llamar como serious games o juego serio. Su objetivo no fue el ocio, aunque sí la distensión y su principal valor residía en la capacidad de potenciar a través de cualidades lúdicas los procesos de enseñanza y de aprendizaje volviéndolos más atractivos y favoreciendo la identificación del jugador/estudiante con el entorno de juego y aprendizaje.

Siguiendo estrictamente esta línea, se diseñó, primero a través de la plataforma Genially³ y luego en formato físico, en un acto profundamente nostálgico, un tablero inspirado en la mansión del tradicional juego de mesa Clue, donde se cometió un crimen y como jugadores debían develar quién fue el responsable, en qué habitación tuvo lugar el delito y con qué elemento fue llevado a cabo: llave francesa, candelabro, pistola, entre otros.

Estos componentes fueron reemplazados en la reinterpretación por recursos didácticos, entre los que se encontraba una selección de episodios del podcast *HistoriAr* producido por la Asociación Argentina de Investigadores en Historia (ASAIH), episodios de la serie infantil *Zamba de Paka-Paka* y un juego online diseñado por la Universidad Nacional de México (UNAM) inspirado en el Lienzo de Tlaxcala; una serie de problemáticas sociales urgentes (Bazán, 2019) vinculadas a la crisis ambiental, el género y la democracia, un espacio donde elaborar objetivos de enseñanza y una selección de contenidos curriculares, dispersos en las distintas habitaciones por las cuales les estudiantes transitaban en su intento por “develar” la planificación de una clase de Historia oculta en el tablero. En la versión analógica del mismo, accedieron a los recursos a través de códigos QR. Al lanzar los dados o clicar sobre la pantalla para que un dado virtual aleatoriamente indique la cantidad de casilleros por los que deberían desplazarse, les estudiantes de Didáctica Especial ingresaron en cada una de las habitaciones recreadas: Sala de Recursos - Sala de Problemas Históricos - Sala de Objetivos - Sala de Cuestiones Urgentes - buscando aquellos indicios que les ayudaran a planificar su clase. Al final del juego esbozaron la acusación “Mi clase será sobre ...”

Entonces, el Narciso universitario abandonaba su rol pasivo y se transformaba en agente activo de la experiencia lúdica. La cual, cabe señalar, fue casi íntegramente construida a partir de imágenes generadas por inteligencia artificial.

³ Genially es una plataforma online que permite crear presentaciones, infografías, juegos, imágenes y más contenidos interactivos. Disponible en: <https://app.genially.com/>

Figura 1: Tablero digital

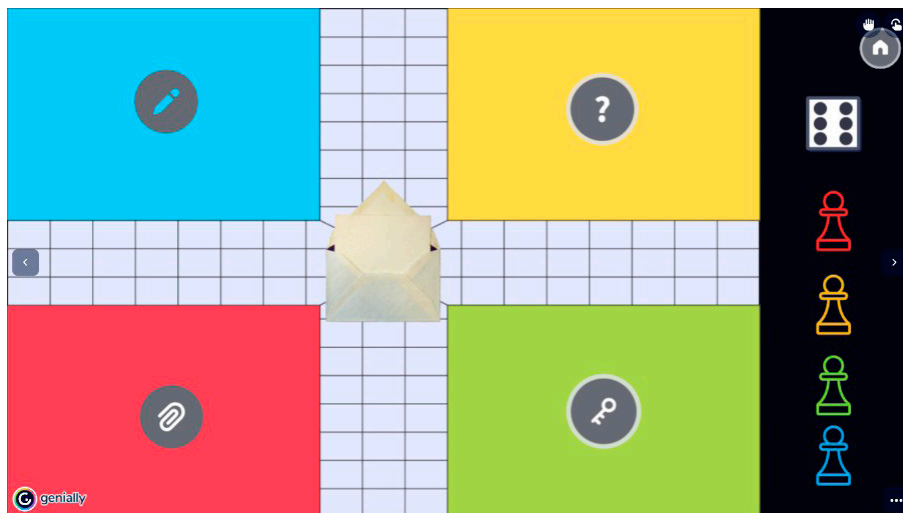


Figura 2. Sala de Problemas Históricos

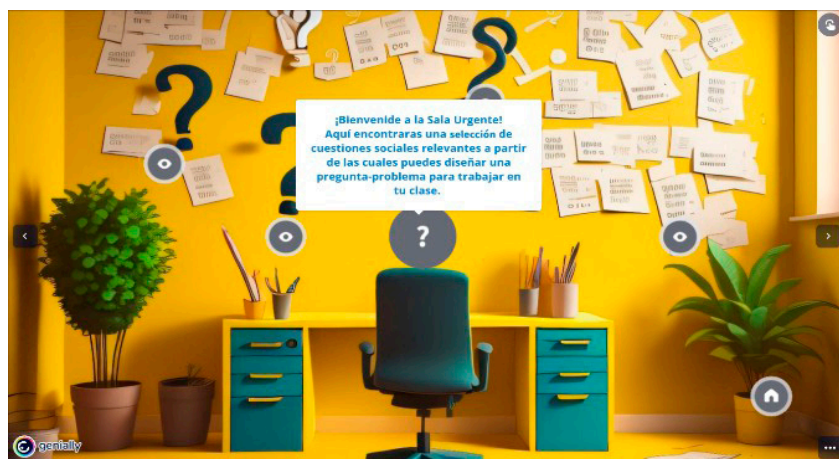
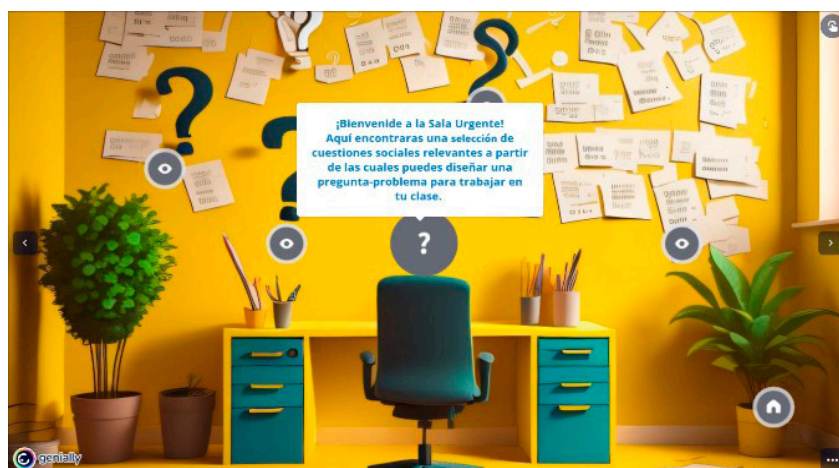


Figura 3. Sala de cuestiones urgentes



Conclusión

Habiendo llegado a este punto, en mayo de 2024, momento en el que se escribió este artículo, volver a esbozar la pregunta “¿cómo nos posicionamos los docentes ante la emergencia del ChatGPT?”, se siente como un *deja vu*, potenciado por un nuevo lanzamiento, esta vez del ChatGPT 4.0, un bot pseudo personalizado capaz de procesar texto, audio y video, generando una interacción casi humana con los usuarios a través del diálogo. La Skynet de bolsillo que nos atemorizaba a fines del 2022 se parece mucho más a Samantha, la inteligencia artificial que enamoró a Joaquín Phoenix en *Her*. El escenario es aún más aterrador.

Frente a ello, parece no quedar opción más que sumergirse en las geografías en permanente movimiento del mundo digital, esquivando la desaparición, incorporando aquellas estrategias de las narrativas transmedia que nos permiten comprender el territorio híbrido, fragmentado y disperso que habitan nuestros estudiantes. Solo entonces podremos comprender las formas de aprender y de enseñar a partir de herramientas y técnicas actualizadas que interpelen a los Narcisos, consumidores y gamers que habitan las aulas.

“Aprender haciendo” de Dewey se transforma a la luz de esta experiencia en un potencial “aprender jugando”. El aprendizaje basado en juegos guarda la potencialidad de ser un ensayo para la vida y una contribución a la comprensión del mundo en el que vivimos. Los juegos, al igual que los libros de texto o el cine, nos ayudan a definir quiénes somos e interpretar nuestra realidad. Esta propuesta de innovación en las formas de aprender constituye una herramienta inspiradora para el futuro de la enseñanza de la Historia y sus futuros docentes, para quienes la misión será construir una nueva experiencia de clase que encuentre sus cimientos en el mundo analógico y expanda sus horizontes entrelazados con las potencialidades del mundo digital en permanente movimiento para escapar, por fin, de la profecía bariqueana.

Referencias bibliográficas

- Asociación Argentina de Investigadores en Historia (ASAIH). (2021). *Historiar Podcast*. Recuperado de: <https://open.spotify.com/show/6ZzcVyILDzycz-3YaXAb7KEg>
- Baricco, A. (2011). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Anagrama.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.

- Bazán, S. (2019). Historia urgente para ciudadanías mestizas. En Funes, G. *Investigación y prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 199-212. EDUCO.
- Burke, B. (2012). *Gamification 2020: what is the future of gamification?* Stanford: Gartner.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo.
- FCB&Fire Spain (2013). *Transmedia Storytelling* [Video]. Youtube. Recuperado de: <https://youtu.be/5IFnSp2ilcQ>
- Ferrarelli, M. (2015). Textualidad desbordada. Transmedia y educación en la cultura digital. *Lenguas Vivas*, año 11 número 15. Recuperado de: https://www.academia.edu/21040947/La_textualidad_desbordada_transmedia_y_educac%20i%C3%B3n
- Groys, B. (2023). *Devenir obra de arte*. Caja Negra.
- Lippenholtz, B. (2019). Arquitectura de anticipación. Material didáctico del curso semipresencial *Transmedia en acción: arquitecturas digitales para la innovación educativa*. Universidad de San Andrés.
- Lippenholtz, B. (2019). Realidades híbridas en un contexto transmedia. Material didáctico del curso semipresencial *Transmedia en acción: arquitecturas digitales para la innovación educativa*. Universidad de San Andrés.
- Litwin, E. (2008). El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. En Litwin, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, pp. 89-116. Paidós.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press.
- Movistar Plus+ (2018). *La peste: La Mancebía, con Cecilia Gómez 4 | 20 Songs Tag música del S.XVI*. [Video]. Youtube. Recuperado de: https://youtu.be/sZJ4s7MU828?si=DCWMPPELQQ_Um2IE
- Movistar+ (2019). *La Ruta de la Peste*. Recuperado de: <https://larutadelapeste.com/>
- Odetti, V. (2018). *Narrativas transmedia*. El abrojo. Recuperado de: <https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2019/07/Narrativas-Trasm-media.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2019). *Yaopan: Un juego de la conquista*. Recuperado de: <https://www.noticonquista.unam.mx/yaopan>

Gamificar el aula para motivar al estudiante de Historia de México

*Jorge Alejandro Trejo Alarcón**

Resumen

La asignatura de Historia de México es aburrida, no es útil para enfrentar los retos del presente y solo es leer y subrayar en clase, afirmaciones con las que se encuentran los docentes. Mismas que anteceden a una enseñanza tradicional enfocada en la memorización de contenidos, aun cuando distintas reformas, por ejemplo, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), ha buscado evitar esta metodología. Este artículo propone una metodología diferente para la enseñanza de la Historia de México, la gamificación. Estrategia que se basa en el juego, pero que fomenta distintas competencias como la investigación o el trabajo en equipo. Por último, se muestran cinco aplicaciones que son ventajosas para que el estudiante se motive y alcance un aprendizaje significativo. Para la indagatoria, se utilizó una metodología de tipo mixta, siendo la encuesta y la observación directa las técnicas de recolección de datos. Uno de los resultados más importantes fue que el gamificar el aula beneficia el interés por la asignatura.

Palabras clave: Didáctica, gamificación, motivación, práctica docente

Gamification as a success story in teaching the History of Mexico

Abstract

The subject of History of Mexico is boring, it is not useful to face the challenges of the present and it is only reading and underlining in class, statements that teachers encounter. These precede traditional teaching focused on memorizing content; even though different reforms, for example, the Comprehensive Reform of Basic Education (RIEB), have sought to avoid this methodology. This article proposes a different methodology for teaching the History of Mexico, gamification. Strategy that is based on the game, but that promotes different skills such as research or teamwork. Finally, five applications are shown that are advantageous for the student to motivate himself

*

Universidad Jean Piaget.
México.
jorge.trejo.alarco@gmail.com

RESEÑAS N° 25

AÑO 2024

[pp. 127 – 139]

Recibido: 15/04/2024

Aceptado: 26/07/2024

ISSN 2796-9304

and achieve meaningful learning. For the investigation, a mixed methodology was used, with the survey and direct observation being the data collection techniques. One of the most important results was that gamifying the classroom benefits interest in the subject.

Keywords: Didactics, gamification, motivation, teaching practice

Introducción

Históricamente, la didáctica de la Historia de México ha sido desarrollada desde el enfoque tradicionalista, utilizando la clase expositiva, el resumen y el subrayado como principales estrategias. Ante estas metodologías, los estudiantes han mostrado cierta resistencia por la asignatura, considerándola poco útil y aburrida. Estos resultados pueden estar asociados a la poca motivación que producen las técnicas de enseñanza.

Ante estos problemas, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), estableció como principal objetivo el cambio en la enseñanza de la Historia de México, primordialmente, evitar la memorización de contenidos. Para ello, se incluyeron distintas estrategias didácticas que favorecieron a lograr el propósito. Hoy en día, y apoyándose de la tecnología, nuevas metodologías benefician lo estipulado en la RIEB, un ejemplo, es la *gamificación*.

El presente artículo expone la importancia de la Historia de México desde dicha Reforma, integra bases teóricas para conocer el concepto de gamificación y, por último, plantea cinco aplicaciones didácticas para ludificar el aula.

Este texto nace a partir de la poca importancia que los alumnos del Colegio Real Victoria de Veracruz, México, manifestaban por la asignatura de Historia de México. Este problema se relaciona con las metodologías de enseñanza que fueron instruidas en cursos previos, en los cuales, las principales técnicas estaban encaminadas a la memorización de contenidos.

Para dicha indagación, se utilizó una metodología de tipo mixta, usando la encuesta y la observación directa como técnicas para la recolección de datos. La primera, con la intención de conocer el grado de importancia que los alumnos tenían por la asignatura, la didáctica que habían utilizado los profesores y las estrategias que les parecían motivantes. La segunda, usando como respaldo la rúbrica, se aplicó a la hora de implementar los juegos como recurso de enseñanza.

Importancia de la Historia de México

Una de las preguntas que se formulan en las aulas es ¿para qué sirve la Historia? Para su respuesta, se puede usar la interpretación del presente, por medio de los aspectos económicos, culturales, sociales, políticos y geográficos; lo antes mencionado, desde un juicio crítico y lógico, con el propósito de buscar alternativas de cambios en los contextos inmediatos.

Sin embargo, desde las aulas no se ha favorecido la jerarquía que tiene la asignatura y esto se debe a diferentes factores, algunos ejemplos de ello son: docentes no actualizados pedagógicamente, profesores sin conocimiento histórico, estrategias basadas en la memorización, didáctica tradicional y expositiva.

Según García Fernández (2021), los principales problemas que se encuentran en las aulas son:

- 1) La forma que debe aprenderse los contenidos de Historia (pensamiento versus memorización);
 - 2) en los recursos de los cuales dispone el profesor para la enseñanza de la Historia en las aulas (lenguaje, recursos digitales, infraestructuras, TIC's, etc.);
 - 3) crítica hacia la forma tradicional de transmisión de conocimientos o clase magistral (nuevos roles de los docentes, formación pedagógica del profesorado, mayor participación del estudiante, etc.);
 - y 4) en la forma de evaluación de la Historia escolar (crítica a los tradicionales exámenes escritos, nuevas formas de evaluación, etc.).
- (p. 40)

A consecuencia de lo mencionado en los párrafos anteriores, nace la desmotivación del alumno por la asignatura. Este argumento se puede ejemplificar con la investigación de Carlos Marcelo Andelique, realizada en Santa Fe, Argentina, donde menciona que “la falta de interés de los alumnos por la historia y ciencias sociales, la memorización y la reproducción de información sociohistórica de libros de textos como estrategia básica de aprendizaje” (Andelique, 2011, p. 257). Dicha investigación, deja en claro que uno de los problemas asociados al desinterés por la asignatura, es la didáctica que se utiliza.

Como se ha argumentado hasta aquí, uno de los principales inconvenientes que aparecen en la enseñanza de la Historia de México es la desmotivación por la asignatura, asociada principalmente con las metodologías que se ponen en práctica, basadas principalmente, en la memorización de contenidos. Para contrarrestar este problema, Andelique (2011) menciona que “la formación de profesores de historia debería contar con espacios curriculares previos – talleres, seminarios– que permitan analizar la enseñanza y problematizarla

a partir de una aproximación temprana a las instituciones educativas y a la práctica docente” (p. 265), exponiendo la importancia de la actualización continua dentro del magisterio.

Hoy en día, la enseñanza de la Historia de México está tomando rumbos diferentes, asociados principalmente a los contextos de cada uno de los estudiantes, instituciones y docentes. Las nuevas generaciones de profesores han buscado romper con la enseñanza enfocada en la memorización, recurriendo a nuevas metodologías; sin embargo, siguen estando presente en las aulas mexicanas la enseñanza tradicional y se puede notar en los resultados de la investigación de Sánchez Ibáñez, Campillo Ferrer y Guerrero Romera (2020) donde afirman que las “prácticas más relacionadas con un enfoque de enseñanza de la historia tradicional, son más frecuentes en el profesorado de mayor edad” (p. 67).

Ante los resultados anteriores, se ha dado pie a metodologías de enseñanza emergentes, mismas que se originan por distintas necesidades “relacionadas con el estudio de un tema, la evaluación, la motivación de los estudiantes, las carencias asociadas con la infraestructura, la ausencia de materiales educativos e, incluso, con la influencia de agentes externos sobre la educación” (Ardila Muñoz, 2019, p. 72).

Como respaldo del párrafo anterior, la RIEB y la Secretaría de Educación Pública (SEP), han determinado distintos cambios en la manera de enseñar Historia de México, lo que se busca, espera del estudiante y la metodología de enseñanza.

Por ejemplo, la SEP (2011) constituyó los siguientes propósitos de la asignatura:

Desarrollar nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo. Desarrollo de habilidades para el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos. Reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo, para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural. Participen de manera informada, crítica y democrática en solución de problemas de la sociedad en que viven. (p. 13)

Ante lo expuesto anteriormente, la SEP (2011) espera que los alumnos:

Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la Historia de México y Mundial. Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad

en un periodo determinado. Reconozcan a las sociedades y a sí mismos como parte de la historia, y adquieran un sentido de identidad nacional y como ciudadanos del mundo para respetar y cuidar el patrimonio natural y cultural. Propongan y participen de manera informada en acciones para favorecer una convivencia democrática y contribuir a la solución de problemas sociales. Comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos. Rescatar los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad. (pp. 14-15)

Para finalizar, la SEP (2011) propone los siguientes recursos didácticos: “Líneas del tiempo y esquemas cronológicos. Objetos. Fuentes escritas. Fuentes orales. Mapas. Gráficas y estadísticas. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Museos. Sitios y monumentos arqueológicos” (pp. 20-21).

Inicialmente, se argumentó acerca de la práctica docente tradicional y cómo esta influye de manera negativa en la motivación de los estudiantes por la clase de Historia de México. Se habló de manera muy general de la RIEB y la SEP, principalmente de los cambios esperados, basados en lo propuesto para mejoras. Vale la pena aclarar que se hace mención de lo anterior, debido a las nuevas metodologías sugeridas, un ejemplo de ellas es la gamificación, principalmente por dos motivos: El primero y como lo menciona Carrión Candel (2018),

Vivimos en un mundo en permanente estado de transformación y perfeccionamiento, la creciente digitalización de la sociedad moderna permite al docente ofrecer diversas informaciones mediante las nuevas tecnologías que son especialmente útiles y motivadoras, y posibilitan elaborar materiales novedosos para el aprendizaje. (p. 2)

Segundo, hacer uso de la gamificación como estrategia de enseñanza ya que motivan al estudiante y eso favorece su interés por la asignatura y los contenidos. Como argumenta Carrión Candel (2018) sobre hacer uso de “dinámicas de juego, que tienen una finalidad educativa, formativa, e informativa, pretendemos no solo entretener sino educar en competencias, conocimientos y destrezas marcadas” (p. 2).

El concepto de gamificación

Inicialmente, se habló de la importancia de promover en el estudiante la importancia de la clase de Historia de México y, como lo mencionan García, Cara, Martínez y Cara (2021) “un alumno sin motivación no va a prestar interés

en la materia ni esforzarse en ella” (p. 45) ante ello, recurrir a una didáctica que beneficie la motivación en el escolar es esencial.

Esta hipótesis nace debido a la poca importancia que los alumnos demuestran por la asignatura, se acompaña del poco interés mostrado por la disciplina y, como se mencionó, uno de los principales motivos que producen estos resultados es la enseñanza tradicional; el implementar una clase expositiva y memorística produce aburrimiento y desmotivación.

En relación con la estimulación que el alumno necesita, se propone el uso de la gamificación como estrategia de enseñanza. Esto debido a los resultados positivos que deja esta metodología, principalmente, por ser promotor de beneficios académicos y actitudinales. Lo anterior respaldado con lo dicho por palabras de Ortiz, Jordán y Agredal (2018) “la gamificación como un factor fundamental para aumentar la motivación de los usuarios” (p. 4).

Para contextualizar al lector, se presentan las definiciones realizadas por distintos autores sobre la metodología propuesta, Deterding (2011 citado en Ortiz, Jordán y Agredal, 2018) establece que “se basa en el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos que no son de juego para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador (p. 4). Por su parte Zichermann (2012 citado en Ortiz, Jordán y Agredal, 2018) argumenta que “mediante la introducción de mecánicas y planteamientos de los juegos, se busca involucrar a los usuarios” (p. 4). Por último, Burke (2012 citado en Ortiz, Jordán y Agredal, 2018) lo define “como el uso de diseños y técnicas propias de los juegos en contextos no lúdicos con el fin de desarrollar habilidades y comportamientos de desarrollo” (p. 4).

En la investigación de Anguita, Méndez y Méndez (2020) uno de los resultados más importante fue que “en términos generales, la motivación respecto al uso de las plataformas ha sido muy alta en ambos grupos” (p. 78), derivación que se liga directamente con el uso de las nuevas tecnologías, principalmente, las plataformas digitales. Si esta consecuencia la llevamos a la gamificación, al utilizar estos recursos para aplicar una prueba gamificada, los resultados serán mejores, ya que se cambia el ambiente de aprendizaje, la prueba monótona y se suma la tecnología, recurso que es parte de la cotidianidad de los estudiantes actuales.

Con todo lo anterior, es importante sugerir que los docentes, a través de la actualización se acerquen a nuevas metodologías de enseñanza, en este caso, la gamificación. Estrategia que se ha definido como el uso del juego en contextos educativos y entre las consecuencias positivas se afirma que es “una metodología capaz de activar al alumnado en su aprendizaje” (Rivero, 2017, Segovia y Rubio, 2018 citados en Corrales, 2021, p. 42).

Al respecto, conviene indicar, en primer lugar, que al utilizar esta estrategia, los ambientes de aprendizaje cambian y, en segundo lugar, favorece la creación y aplicación de actividades innovadoras, motivantes y divertidas.

Hay que aludir que esta metodología ayuda principalmente a que el estudiante se interese por la clase, proporcionando como resultados: mejor rendimiento académico, fortalecimiento de contenidos y adquisición o mejoramiento de capacidades; cabe aclarar, que este último resultado se vuelve muy significativo, ya que en México el modelo educativo que se usa está basado en competencias, según la SEP (2011) “es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (p. 29). En conclusión, se busca egresar un alumno integral.

En un principio, se dio una definición propia de la gamificación que nace a partir de la literatura consultada. Por otro lado, distintos autores opinan que la estrategia es favorable, gracias a que su “uso de elementos del diseño de juegos a situaciones no jugables con la intención de motivar a los usuarios hacia un punto específico de interés” (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011 citados en Ardila Muñoz, 2019, p. 77). Lo rescatable de la definición es el propósito del juego, encaminado en motivar a los estudiantes, en este caso por la asignatura de Historia de México.

De lo anterior resulta que es una “estrategia útil para influenciar el comportamiento o la actitud de las personas” (Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez, 2013; Schrape, 2014 citados en Ardila Muñoz, 2019, p. 77). Esto debido principalmente a su esencia lúdica, sin embargo, se deben tomar en cuenta algunos aspectos para que sea un caso de éxito, se pueden incluir aquí: la infraestructura del centro de trabajo, actualización tecnológica del docente, tiempo, edad de los estudiantes e instrumento de evaluación.

Como lo hace notar Ardila Muñoz (2019):

Implementar la gamificación en la educación superior trae dos retos: 1) crear un ambiente educativo en el que los estudiantes se interesen por interactuar voluntariamente con las actividades gamificadas; y 2) contar con una infraestructura tecnológica y un equipo de trabajo que permitan la implementación de las actividades gamificadas. (p. 80)

Ahora bien, la finalidad de la estrategia es “promover el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje” (García, Carrascal y Renobell, 2016; Kapp, 2012 citado en Ardila Muñoz, 2019, p. 77), generando a través de ello distintas competencias como el aprendizaje autónomo, al mismo tiempo logrando interés por la asignatura, más aún motivación por esta.

En pocas palabras, la importancia de la gamificación recae en que los estudiantes se vuelven “protagonistas de su proceso formativo mediante actividades jugables que fomenten el aprendizaje significativo” (Marín Díaz, 2015; Villalustre Martínez y Del Moral Pérez, 2015 citados en Ardila Muñoz, 2019, p. 77).

También se puede agregar como logro de la estrategia “la adquisición y desarrollo de las competencias propias del currículo, incrementado la motivación del alumnado en cuanto a su aprendizaje, posibilitando el desarrollo de las habilidades comunicativas y ha favorecido el análisis y juicio crítico” (Carrión Candel, 2018, p. 14).

Propuesta para gamificar el aula

Con respecto a la propuesta de gamificación del aula (ver Tabla 1), se retoma lo planteado por García, Cara, Martínez y Cara (2021) acerca de la metodología a seguir con la intención de alcanzar los propósitos de clase:

1. El maestro diseña y define qué objetivos desea conseguir.
2. Perfilear qué actitudes deberían tener los estudiantes para poder alcanzar los objetivos.
3. Definir qué elementos de la gamificación se van a usar.
4. Establecer los equipos y jugadores necesarios.
5. Diseño de actividades respetando los ciclos.
6. Elaborar diferentes recursos para que todos los jugadores puedan participar.
7. Es importante la autoevaluación del propio sistema. (pp. 48-49)

Tabla 1. Gamificación del aula

<i>Paso</i>	<i>Propuesta</i>	<i>Recomendación</i>
<i>1</i>	Pensar a través de los propósitos que se esperan lograr el juego que se usará. En este primer momento, la planeación de clase se vuelve la herramienta más importante.	Identificar los recursos con los que cuenta el centro de trabajo.
<i>2</i>	Conocer a la población a la que se va a implementar la estrategia, involucrando el contexto social, académico y familiar.	Elaborar un diagnóstico de clase para tener un panorama mayor de los estudiantes.
<i>3</i>	Crear instrumentos de evaluación para el juego, aplicación que será usada, tiempo de duración y contenido que se trabajará.	Emplear la rúbrica y el registro anecdótico como instrumentos de evaluación. Aplicar la evaluación formativa.

4	Establecer el número de equipos e integrantes de cada uno.	Recurrir a aplicaciones que, de manera aleatoria, formen los equipos.
5	Motivar al estudiante por medio de premios gamificados y nivel de dificultad en el juego y contenidos.	Antes de comenzar con el juego, rescatar conocimientos previos para tener mejor medición en el avance de contenidos.
6	Tener presente a la hora de diseñar e implementar los juegos la diversidad en el aula, favoreciendo la inclusión.	Tomar en cuenta las opiniones de los alumnos al finalizar cada juego. Usar bitácora colaborativa.
7	Implementar una reflexión sobre la práctica docente, rescatando las áreas de oportunidad.	Diseñar una autoevaluación de la práctica docente. Conocer la opinión del alumno acerca del juego.

Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría de García, Cara, Martínez y Cara (2021).

Otro punto son las aplicaciones sugeridas para gamificar el aula (ver Tabla 2). Para ello, se debe rescatar en primer lugar, los recursos con los que cuentan cada una. Segundo lugar, si son puente para conseguir los objetivos de clase. Tercer lugar, identificar si hay el material necesario en el aula. Por último, el grado de dificultad de cada actividad a desarrollar.

Tabla 2. Aplicaciones para gamificar el aula

Aplicación	Link	Pros	Contras
Wordwall	https://wordwall.net/es	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contiene plantillas editables. 2. Se puede imprimir la plantilla. 3. Las plantillas pueden ser jugadas desde cualquier tipo de dispositivo. 4. Se puede jugar de manera individual o guiada por el docente. 5. Los recursos pueden ser públicos. 6. Cuenta con planes de contratación para escuelas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La versión gratuita solo te permite crear tres plantillas. 2. La versión gratuita te limita en las impresiones de actividades.

<p>Quizizz</p>	<p>https://quizizz.com/?lng=es-ES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuenta con plantillas editables. 2. Se pueden incluir videos y canciones en las preguntas. 3. Cuenta con planes de contratación para escuelas. 4. Se puede elegir el recurso didáctico según el grado que se imparte. 5. Los recursos que se ofrecen pueden ser de dominio público. 6. Se puede trabajar desde cualquier dispositivo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La versión gratuita te limita en la creación de recursos.
<p>Genially</p>	<p>https://genial.ly/es/</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporciona una vasta línea de recursos interactivos. 2. Las plantillas son editables. 3. Se puede compartir el recurso por medio del link. 4. Los alumnos pueden trabajar de manera colaborativa. 5. Los recursos que se ofrecen pueden ser de dominio público. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La versión gratuita te limita en la creación de recursos. 2. No es factible trabajarlo desde teléfonos inteligentes o tabletas.
<p>Voki</p>	<p>https://1-www.voki.com</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuenta con personajes del contexto histórico. 2. Te da la oportunidad de compartir tu voki en distintas plataformas. 3. Se puede vincular con Classroom. 4. Se puede diseñar el voki según la edad de los estudiantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La versión gratuita te limita a la creación de tres personajes. 2. Solo se cuenta con la versión en inglés. 3. No es factible trabajarlo desde teléfonos inteligentes o tabletas. 4. Existen personajes de mayor impacto en la versión de paga.

<p>Educaplay</p>	<p>https://es.educaplay.com</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se puede imprimir la plantilla. 2. Las plantillas pueden ser jugadas desde cualquier tipo de dispositivo. 3. Se puede jugar de manera individual o guiada por el docente. 4. Los recursos pueden ser públicos. 5. Cuenta con planes de contratación para escuelas. 6. Se puede vincular con Classroom. 7. La versión gratuita no te limita en la creación de actividades. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La versión gratuita te limita en parte del diseño de la actividad.
-------------------------	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones finales

En conclusión, el uso de la gamificación como estrategia didáctica favorece la motivación en los estudiantes, beneficia el trabajo colaborativo, incrementa el interés por la asignatura y arroja mejores resultados en la evaluación sumativa.

Teniendo en cuenta todos los aspectos analizados, el utilizar las nuevas tecnologías de la información como herramientas en clase desarrolla una mayor participación del alumnado, esto debido, principalmente, a que son jóvenes y nacieron en la época tecnológica. Otro aspecto fundamental es la actualización docente, por medio de esta, se conocen distintas aplicaciones útiles para gamificar el aula.

En última instancia, se puede afirmar que la gamificación es una estrategia de éxito, sin embargo, se deben tener en cuenta distintos tópicos para que se obtenga ese resultado, tales como la edad del estudiante, recursos materiales con los que cuenta la institución, instrumento de evaluación, grado de dificultad y tiempo del juego.

Es necesario mencionar que este tema da pie a nuevas pesquisas que ayuden en la didáctica de la Historia de México, un ejemplo de ello es la ya mencionada gamificación para fomentar el pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas

- Andelique, C.M. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clio & Asociados*, (15), pp. 256-269. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- Anguita Acero, J.M., Méndez Coca, M. y Méndez Coca, D. (2020). Motivación de alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato hacia el uso de recursos digitales durante la crisis del Covid-19. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(Especial), pp. 68-81. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2242>
- Ardila Muñoz, J.Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), pp. 71-84. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge>
- Carrión Candel, E. (2018). El uso de la Gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 36, pp. 1-15. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/340828>
- Corrales Serrano, M. (2021). La gamificación como herramienta para educar en la participación. Intervención didáctica en el aula de Historia. *Clio. History and History Teaching*, 47, pp. 23-48. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475859
- García Casaus, F., Cara Muñoz, J.F., Martínez Sánchez, J.A. y Cara Muñoz, M.M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte*, 1(2), pp. 43-52. Recuperado de: <https://logiaefd.com/wp-content/uploads/2021/02/5.pdf>
- García Fernández, G.A. (2021). Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué historia enseñar y para qué? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 40, pp. 35-50. DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.40.16835>
- Ortiz Colón, A.M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educ. Pesqui.*, 44, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Sánchez Ibáñez, R., Campillo Ferrer, J.M. y Guerrero Romera, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*

do, 34(3), pp. 57-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27468063003>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México.

IV. ENTREVISTA

ENTREVISTA A JORGE LARROSA El oficio de enseñar: una conversación con Jorge Larrosa

*Por María Noel Mera
Nancy Aquino
Mariano Campilia
Desireé Toibero**

*

Universidad Nacional
de Córdoba, Argentina.
maria.noel.mera@unc.
edu.ar; nancyaquino64@
gmail.com; mariano.
campilia@unc.edu.ar;
desireetoibero@gmail.com

Jorge Larrosa Bondia ha sido, hasta su jubilación, profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Licenciado en Pedagogía y en Filosofía y Doctor en Pedagogía, realizó estudios postdoctorales en París y Londres. Sus numerosos libros han sido publicados en España, Francia, Argentina, Colombia, México, Venezuela y Brasil. Ha sido profesor invitado en diversas universidades europeas y latinoamericanas.

En tiempos en los que la educación pública y el oficio docente son –una vez más– cuestionados, erosionados y precarizados, leer y escuchar a Jorge Larrosa es entrar en una conversación que elogia, dignifica y defiende nuestros quehaceres diarios pensados en clave arendtiana¹, esto es, como algo que tiene que ver con el amor y con la transmisión, la comunización y la renovación del mundo.

¿Qué implica hoy repensar la relación entre experiencia y formación? ¿Qué apuestas formativas habilitar en las escuelas y las universidades? ¿Qué es

¹ Hacemos referencia aquí al último párrafo del ensayo de Hannah Arendt, titulado La crisis en la educación. Este se encuentra en su libro *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (2016).

lo que vale la pena conservar, resguardar y proteger frente a tanta intemperie? ¿En qué lengua hablar hoy lo educativo? ¿Cómo disputar ciertos sentidos a quienes quieren degradar la lengua y cancelar las memorias? ¿Cómo alargar el mundo hacia el pasado y el futuro, pensándolo históricamente? ¿Qué relación hay entre la palabra y el oficio docente? ¿De qué estamos hechos los profesores?

Esos asuntos se fueron tejiendo en un encuentro con Jorge Larrosa², que lejos de parecerse a un diálogo estructurado, devino en una conversación franca entre profesores que nos permitió, a quienes participamos en ella, alejarnos de la urgencia y de la prisa, para hacer comunidad (Skliar, 2023). Terminando este primer encuentro, que tuvo lugar hacia finales de 2023, se gestó la posibilidad de una nueva visita del Dr. Larrosa a Córdoba, concretada en abril de este año, oportunidad en la cual generosamente se hizo presente en una de nuestras clases con estudiantes de la Cohorte 2024 –futuros profesores en Historia– y brindó también una conferencia en la Universidad Nacional de Córdoba.

En el prólogo de su texto más reciente, el autor señala:

A veces nos parece que vivimos un tiempo sin alma, un mundo desalmado; que se nos cae el alma a los pies y la tenemos por los suelos; que el desánimo nos corroe y no podemos con nuestra alma, como si nos pesara o se nos encogiera. Ahora sé que comencé la escritura, quizás sin saberlo, como una especie de ejercicio de reanimación, como un intento de pulsar el estado de mi alma y su afinación (o desafinación) con el mundo y con los otros. (Larrosa, 2023, p. 20)

En medio de este tiempo de desánimo que atravesamos, aquella clase, la conferencia que brindó y esta conversación que hoy compartimos con los lectores de *Reseñas*, bien pueden leerse como “ejercicios de reanimación”, como maneras de sentirnos menos solos, como refugio para preservarnos en medio de este clima tan enrarecido.

Nos parece indispensable mantener abierta esta conversación a propósito de nuestro oficio, quizás porque como plantea Lorenz (2019), “cualquiera que trabaje con jóvenes está obligado a ser optimista, aunque la realidad lo desmienta, y a proponer un futuro, aunque le cueste reconocerlo entre los destellos de lo que parece un horizonte alcanzado”. Más allá de lo difícil que parezcan los tiempos –o quizás justamente por eso– aquí estamos: juntos, conversando como una forma de tejer comunidad, de defender la educación y nuestro oficio en lo que tiene aún de bello, justo y bueno.

² El encuentro se realizó el jueves 16 de noviembre de 2023, en la ciudad de Córdoba, Argentina.

Equipo Docente (E.D.): Jorge, como te comentamos ayer, desde hace ya muchos años leemos tus textos con mucho interés y sin dudas han resultado para nosotros muy estimulantes. Hay tres núcleos de tu pensamiento que nos han interpelado especialmente como formadores de profesores y seguramente no vamos a ser muy originales: la noción de “experiencia” y su relación con la formación; tus reflexiones sobre la importancia del lenguaje y la narración en el oficio docente y estos últimos textos a los que se alude como la “Trilogía del oficio”³, en la cual propones algunos asuntos para conversar a propósito de las maneras, los gestos y los materiales que se ponen en juego entre los profesores. En el primer texto de la trilogía, el que escribiste en co-autoría Karen Rechia, tu *P de Profesor*, le dan algunas vueltas al asunto de la experiencia. Comentas allí que estás un poco desencantado con ciertas formas en las que algunos se han apropiado de esa palabra y que, por tanto, quizás valga la pena pensar en cierto desplazamiento desde la idea de “experiencia como transformación del sujeto” hacia la idea de “ejercicio como atención al mundo”. Queríamos iniciar esta conversación entonces pidiéndote algunas pistas más para pensar ese desplazamiento...

Jorge Larrosa (J.L.): No hace mucho preparé una conferencia sobre la experiencia, aunque mi último texto sobre eso debe tener unos quince años... Entonces, uno tiene que volver a ponerse en cosas que ya no practica, por lo que aproveché para volver a leer todos los textos sobre experiencia de Walter Benjamin, porque la manera como canto la palabra –que se puede cantar de muchas maneras– pero yo, a veces, la canté con *El narrador*, con *Experiencia y pobreza*, con los textos de Walter Benjamin. Me di cuenta de que Benjamin dice una cosa muy curiosa, porque trabaja siempre con las dificultades de la experiencia, que tienen que ver con la falta de tiempo, con la primacía de la sensibilidad sobre el entendimiento, con el individualismo. Entonces él dice que si no se arrepiente de esas cosas es porque le parece que hendió –él usa la palabra “hendir” como hacer una brecha– el concepto sin romperlo. Pero es verdad que siempre trabaja como abriendo una bipolaridad entre lo que sería una “falsa experiencia” y la “verdadera experiencia”. Trabaja como diciendo: “Bueno, quizás esta palabra hay que dejársela al enemigo, porque está muy contaminada... Sin embargo, quizás es capaz de decirnos todavía alguna cosa si la cantamos de otra manera”. A mí eso me llamó un poquito la atención.

Ahora, es verdad que, en relación con esta época del capitalismo, la experiencia ha sido totalmente mercantilizada: ahora no se venden cosas, sino

³ La trilogía se compone de los siguientes textos: Larrosa y Rechia, *P de Profesor*, 2018; Larrosa, *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*, 2019 y Larrosa, *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*, 2020.

la experiencia de la cosa y es casi un imperativo social eso de “experimenta”, “prueba”, “vive”, “ensaya” y esas cosas que, en otra época, parecía que podían decir algo... Pero ahora, no lo sé muy bien.

Una vez hice un abecedario que está colgado en alguno de estos sitios. Entonces, con la letra “D”, todo el mundo esperaba “diferencia”, puse “disciplina”; con la letra “E”, todo el mundo esperaba “experiencia”, puse “ejercicio”; con la letra “A”, todo el mundo esperaba “amor”, y puse “atención”. Entonces: es verdad que hay un cierto desplazamiento. Creo que se lo debo –aunque también a una cierta evolución personal– a cuando empecé a leer en serio a Jan Masschelein⁴ y a defender una idea de escuela que tiene mucho que ver con lo escolar, con la enseñanza y el aprendizaje de algo, no tanto con la emoción, la transformación del sujeto y esas cosas. Creo que allí está un poquito el giro... Pero, ¡vamos! No sabría muy bien qué decirnos sobre eso, porque al mismo tiempo, como ahora con vosotros, me encuentro con gente que me dice: “Cuando leímos tus cosas de antes, sobre experiencia y formación, sobre la novela de formación, sobre el relato de formación, y cómo se llega a ser lo que se es, y esas cosas... Las leímos con tanto cariño y fueron tan importantes para nosotros...”. Entonces ahí es como que me parece mal esa renuncia y pienso que algo habría ahí de interesante: que te lo digan los lectores, que te digan ellos qué había ahí de interesante.

E.D.: No sabemos si coincidias, Jorge, pero a veces vivenciamos cierta tensión entre la idea de la formación como un “viaje abierto” –que compartiste con tus lectores desde *Pedagogía Profana* (2000)–, sin itinerario establecido de antemano, porque conduce a cada quien a lo suyo y por tanto, es una ruta que no se puede prefijar, y la formación de docentes en las universidades, que se da en el marco de dispositivos que tiene formas muy precisas de desenvolverse a lo largo del tiempo, que establecen criterios para la acreditación... ¿Hay alguna tensión allí? ¿Será que no podemos ser tan “larrosianos” como nos gustaría para pensar la formación?

J.L.: A lo mejor está bien que las instituciones no dejen, que las instituciones funcionen como funcionan... Hoy, por ejemplo, me ha llamado mucho la atención algo que ha dicho Inés⁵, no públicamente sino en una entrevista que le han

⁴ Jan Masschelein es Profesor en el Centre for Educational Policy and Innovation y en el Laboratory for Education and Society, de la Universidad Católica de Leuven, Bélgica. Es coautor, junto a Maarten Simons, del texto *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*, que publicó en español Miño y Dávila en el año 2014 y al cual Jorge hace referencia en esta conversación.

⁵ Se refiere a Inés Dussel y a una actividad que compartieron en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, en la ciudad de Córdoba, en noviembre de 2023.

hecho después. Ha dicho: “La escuela es el único lugar donde los conocimientos y la adquisición de conocimientos es validada públicamente”. Es verdad que se aprenden cosas en muchos sitios, pero en la escuela hay una obligación de que eso sea validado públicamente. He pensado que es una defensa bien bonita de la tan criticada evaluación. Porque en la escuela, precisamente, lo que se hace es validado públicamente, porque la escuela es una institución pública y por lo tanto, allí no se puede hacer cualquier cosa, ni se puede hacer de cualquier manera. A mí me ha parecido importante esa idea... Tantos años atacando la evaluación y a lo mejor no está mal que haya un sitio, al menos uno –porque hay muchos sitios que funcionan de otra manera, y está muy bien–, como está muy bien que la escuela y la universidad tengan su lugar y sean uno donde haya alguien que te diga: “Por ahí no es, esto hay que hacerlo de otra manera”.

E.D.: En ese sentido, también, la tensión que provoca la rutina frente a la problematización, a trayectos que son distintos y al cómo desde la escuela, la rutina de alguna manera sostiene, permite, habilita, ¿no? Cómo esa experiencia, además, se nutre de una rutina que es fija y es para todos la misma...

J.L.: Sí, eso es curioso, ¿no? Tenemos aquí afuera ahora mismo una manifestación de la extrema derecha, ultraliberal y desreguladora⁶, cuyo lema es “La Libertad Avanza”... Es completamente desreguladora y la tenemos aquí afuera en este mismo momento, ¿no? Es verdad lo que dices, porque las instituciones que pueden resistir un poco esa marea son las que tienen una tradición muy fuerte y muy consolidada, las que tienen formas de hacer que son muy difíciles de cambiar... Entonces eso, que siempre hemos visto como un obstáculo cuando pensamos en la escuela o la universidad como instituciones –tan pesadas, tan burocráticas, tan difíciles de cambiar, tan ancladas en su rutina– a lo mejor eso es lo que las hace más resistentes. Resistentes al cambio: porque ahora, el cambio, lo dirige quien lo dirige... Pero, ¡vamos: no vayamos por ahí, porque ya estamos defendiendo la evaluación, estamos defendiendo la rutina! Pero, en fin: lo que quiero decir es que, a lo mejor, en ese impulso un poquito antiautoritario, antiburocrático, que estuvo muy bien en cierta época y que era necesario cantarlo, igual se nos fue un poquito la mano... Estos días se ha hablado un poco de los muros. La metáfora favorita de mi generación era que había que derribar los muros: donde había un muro, teníamos que

⁶ Hace referencia a que, en el mismo momento en que estábamos sosteniendo esta conversación aquel jueves 16 de noviembre de 2023, en la Av. Hipólito Yrigoyen, se había reunido una multitud para acompañar el acto de cierre de campaña de los candidatos a la Presidencia y Vicepresidencia de Argentina por el Partido “La Libertad Avanza”, Javier Milei y Victoria Villaruel, que disputaron y ganaron en el balotaje a los candidatos de “Unión por la Patria”, Sergio Massa y Agustín Rossi, realizado el domingo 19 de noviembre de 2023.

ir corriendo a derribarlo. Los muros, es verdad que encarcelan; pero también protegen. Creo que ahora los chicos viven en una intemperie muy grande y no está mal que haya algunos muros que separen algunas cosas... Como un decir: “Esto no puede ser, esto aquí no entra”. Entonces, a mí me parece que, con algunas metáforas antiautoritarias, se nos fue un poquito la mano... No es que ahora sea un momento de vuelta al orden, tampoco eso. Pero sí que es verdad, a mí me parece, que el desafío político de esta época no es tanto pensar en lo que hay que cambiar, sino en lo que hay que conservar, porque nos lo están robando casi todo. Entonces, ¿qué es lo que merece la pena conservar?

E.D.: Quizás lo interesante es pensar que sin una estructura –que eventualmente se puede luchar para transformar– no hay dónde anclar. Si uno tiene un anclaje, puede luego discutir: “Esto sí, esto no”. ¿Una escuela sin autoridad? Lo pensaríamos. Ahora: autoritaria, no. Entonces allí es donde quizás uno debería ir puliendo, pensando, repensando, en la clave de lo que decías ayer: insistir y pensar los modos de esa insistencia. En la Cátedra venimos viendo cambios y nos preguntamos en qué medida damos la posibilidad de que los estudiantes hagan su propio camino en una estructura que intenta, justamente, ir estructurándolos en función de que puedan construirse en este oficio. Pensando quizás los límites como algo que a la vez obtura y habilita: algo que parece decir “Esto, en este marco. Si querés otra cosa, sería en otro encuadre, en otro marco”. Entonces, quizás, la dificultad está en ver qué modos nuevos podemos articular, dentro de lo que nosotros creemos que es necesario para la formación. Eso, a nosotros, con las nuevas juventudes ¡nos desvela! Vamos cambiando el dispositivo en algunas de sus dimensiones para responder a la pregunta de qué hacemos frente a estas nuevas subjetividades...

J.L.: Sí... A lo mejor en eso soy más ignorante. Tengo la sensación de que tener una posición de autoridad, en el buen sentido de la palabra, es muy difícil hoy en día. Ser padre, ser profesor, ¡es muy complicado!

E.D.: Justamente una de las cuestiones a las que más refieren los estudiantes, en este ejercicio de descentramiento que implica construir ese nuevo rol que deben ocupar como profesores, es a cierta incomodidad con la idea de autoridad. Hay una sensación recurrente que comparten acerca de que construir autoridad sería algo así como resignar una cierta idea de “democracia” o de “simetría” que encuentran importante en el espacio escolar, y refieren recurrentemente esto de la configuración de autoridad como un desafío a la hora de construir su posición como profesores...

J.L.: Sí, pero fíjate lo que pasó con la pandemia... Es que una institución tan unánimemente atacada como la escuela, que es “aburrida”, “ineficaz”, “atrasada”, “machista”, “sexista”, “clasista”, “reproductiva”, de repente, la empezamos a echar en falta y los chicos la empezaron a echar en falta. Entonces: algo pasa ahí, porque la calle es peor, lo que hay afuera de la escuela, es peor...

E.D.: **Es que ahí no está el marco, ahí no está el borde...**

J.L.: Sí, ahí el individualismo es de verdad y la crueldad es de verdad... Ahora, ¿qué hay crueldad en la escuela? Sí...

E.D.: **Me parece que quizás el encuadre de la pregunta, y el leerlo e incorporarlo, es que nuestro dispositivo tiene un marco. Hay prácticas docentes, pero como equipo propiciamos que, una vez que ya han ido a realizar la práctica, invitarles a construir la experiencia... Allí quizás aparece esa tensión entre estar enmarcados en un dispositivo que tiene regulaciones –y no solo desde la universidad, sino también marcadas por las instituciones que nos reciben para la práctica– y luego ese ejercicio reflexivo que les pedimos para que puedan construir la experiencia de esa práctica. Creo que esa es la tensión: el marco regulatorio de esas dos instituciones –la universidad y las escuelas que los reciben y los albergan– y la posibilidad de reconstruir esa experiencia, para ver cómo se constituyen docentes. Esa tensión que nos atraviesa, pero quizás logramos sortearla cada año repensándonos...**

J.L.: Bueno, la universidad tiene eso de bonito, ¿no? Es una especie de vaivén... A los chicos a veces les decimos: “Vas a ir a tal sitio, para ver qué ves, y luego vuelve y lo comentamos”. Que haya un lugar como la sala de clases, o los ejercicios estos que ustedes dicen, donde lo que se ha visto en donde se ha estado tiene la posibilidad de ser escrito, conversado, elaborado, eso está muy bien. O sea que no es ni una cosa, ni la otra: lo interesante está en el movimiento de ida y vuelta.

E.D.: **Una de estas maestras que nos formaron, Gloria Edelstein⁷, habla justamente de la “formación un profesorado orientado a la indagación”, capaz de dar razones de qué hacen, por qué lo hacen... De pensar sus clases tanto cuando la diseñan como una creación artesanal, casuística,**

⁷ La Dra. Gloria Edelstein fue Profesora Titular a cargo de la Coordinación General del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia durante más de tres décadas, desde los años 80 y hasta su jubilación, y sigue siendo una referencia ineludible, con quien seguimos conversando cada vez que necesitamos repensar el dispositivo de formación que ofrecemos.

singular, como también en retrospectiva, esto es, volver a pensarla para encontrar algunos núcleos de sentido, racionalidades, acciones, qué pasó allí con el uso de la palabra... Son ejercicios que tienden a abordar esas vivencias y poder transformarlas en experiencias, poder narrarlas. Y se abre aquí otro de los núcleos interesantes de tu pensamiento, Jorge, que tiene que ver con el lenguaje, y sobre todo con algunas palabras que se convierten a veces en “lenguas muertas”, impronunciables, porque son como “lenguas de nadie” y porque no se sabe quién habita allí. ¿En qué lenguaje te parece, Jorge, que sería valioso hablar sobre estas experiencias, en qué clave habría que narrarlas? A veces tenemos la sensación de que cuando posamos esa mirada analítica y sintética sobre algo tan singular como la experiencia, la estamos, de alguna manera, profanando...

J.L.: Sí... Hace poco tiempo trabajé de nuevo en Portugal sobre un texto con artistas... Pero hace mucho tiempo que le doy vueltas de diferentes formas a un texto muy cortito, de principios del siglo XX, que es la Carta de Lord Chandos, de Hugo von Hofmannsthal (2008). Es un texto donde un escritor –Hofmannsthal hasta se inventa un personaje del siglo XVI, de la época de Shakespeare, Lord Chandos– le escribe una carta a un amigo diciéndole que tiene una extraña enfermedad y es que la lengua se le está corrompiendo. La cita más famosa dice: “Las palabras abstractas, de las cuales la lengua por ley natural debe hacer uso para sacar a la luz del día juicios de cualquier clase, se me descomponían en la boca igual que hongos podridos” (p. 126). Es esa sensación de que uno va a decir una palabra, la toca con la punta de la lengua, ve a qué le huele, a qué le sabe y piensa a veces que está un poquito podrida... Entonces, lo que le pasa a Lord Chandos es que va enmudeciendo. Y en el final, que es muy impresionante, le comunica a su amigo que nunca más va a escribir, “porque la lengua en que quizá me fue dado, no solo escribir, sino también pensar, no es el latín, ni el inglés, ni el italiano, o el español, sino una lengua de cuyas palabras ni siquiera una sola me es conocida; una lengua en la que las cosas mudas me hablan y en la que quizá un día en la tumba tendré que rendir cuentas a un juez desconocido” (p. 35). Es decir, es un poco la crónica de un enmudecimiento, pero un enmudecimiento no porque le falten las palabras, sino porque las que hay, le saben a podrido...

E.D.: **Son palabras que ya no le significan nada...**

J.L.: Sí... De hecho, he propuesto unos ejercicios con ese texto que llamo “Palabra muda”, jugando un poco con la polisemia de la palabra muda, que significa “silenciosa”, pero también “que muda”: la muda de una ropa, la muda de una planta, de una serpiente... Una palabra que puede ser adjetivo,

que puede ser verbo... Entonces, para que unas palabras muden, para que cambien, pues a lo mejor hay que abandonar algunas... Así, en esos ejercicios, alguna vez le he propuesto a la gente que diga palabras que ya no usarían, palabras que hemos abandonado al enemigo, porque uno las toca con la punta de la lengua y piensa que no... De allí lo de las palabras tachadas del *P de Profesor*, un ejercicio que, obviamente, es un poco irónico, claro, porque es muy violento esto de prohibir palabras. Pero es un poco para pensar en aquellas palabras que han sido capturadas por el enemigo y que, o bien somos capaces de resignificarlas o si no, es mejor abandonarlas, porque llevan por caminos equivocados. Entonces, esa cosa de borrar palabritas de la lengua es como muy divertido, y decir: “Nunca más diremos tal cosa, nunca más hablaremos de esa manera”. Pero claro, cuando leemos a Lord Chandos, todos tenemos ganas de decirle que no: “No nos abandones, eres muy buen poeta, sigue hablando”.

Porque yo, con la lengua, tengo una relación muy ambigua, como nos pasa a todos los que la amamos, los que tenemos un poquito el corazón filológico, de amor a la lengua. Por una parte, te duele, pero por otra, luego piensas que no tenemos otra cosa y aún creemos en ella... Eso también tiene que ver un poco con lo que está pasando aquí afuera: quizás la democracia tiene que ver con una creencia, tal vez un poco idiota, en que una sociedad puede regularse a sí misma por la palabra, por la argumentación y no por el dinero, o por las ambiciones... Entonces, no nos queda otra, y a los que somos profesores, ¡menos! No nos queda otra que creer en la palabra, porque una clase casi siempre empieza diciendo: “Bueno, hoy vamos a hablar... de tal cosa”. Por tanto, nuestro oficio es un oficio que tiene que ver con hablar de algunas cosas, es decir, no podemos callar. La degradación de la lengua la tenemos en lo que está pasando aquí en la puerta, porque una de las claves de lo que está pasando en política es que la lengua está sometida a un proceso intencional de degradación, de manipulación, de utilización espuria...

E.D.: Sí, han tomado la palabra “libertad” y tantas otras, sobre las que tendremos que dar pelea para disputar nuevamente el sentido, ¿no? Esto de la falta de palabras, de quedar mudos, es algo que llama la atención entre quienes, además de integrar equipos docentes en la Universidad, trabajamos en escuelas secundarias... Sobre todo desde el regreso de la pandemia, algunos de nosotros hemos notado que, frente a la imposibilidad de la palabra entre pares, a veces afloran las emociones casi sin mediación... El enojo, por ejemplo, que conduce hasta a la violencia física: “Me miró mal, pero no puedo hablarle”. Entonces, uno se pregunta cómo trabajar en el manejo de las emociones cuando no circula la palabra...

J.L.: Un poco Occidente es eso, ¿no? La filosofía tiene esa fundación. Una sociedad no puede estar regulada por las tradiciones, por lo que dicen los dioses, sino que debería estar regulada por lo que los ciudadanos libres son capaces de decirse entre ellos: por las palabras buenas, justas y verdaderas, y no por las más antiguas o las que se pronuncian más fuerte, sino por las que son más justas... Y la escuela se fundamenta en la convicción de que las cosas hay que hablarlas, por eso decía esto de que la clase siempre empieza con un “Hablemos hoy de esto”.

En la conferencia que di en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, conté la historia de uno de mis profesores, que nos hablaba de cuando él era un niño que iba a la escuela primaria; era una escuela cercana a Madrid, en plena Guerra Civil. Pasaban los bombardeos por encima del pueblo todos los días y nos contaba: “El maestro, Don Francisco, nos hacía leer un capítulo del Quijote cada semana”. Las órdenes eran tres: “Lean ustedes esto; escriban lo que la lectura les ha sugerido y luego hablaremos un poco de esto”. Entonces luego, decía: “hice el Doctorado en Alemania con Gadamer y era exactamente igual: lea usted esto, escriba lo que la lectura le ha sugerido y hablemos un poco de esto”. Entonces, ese triple imperativo es mágico, funda un poco todo: la convicción republicana y la convicción democrática de que enseñar a los niños a leer, a escribir y a conversar es una práctica que nos hace mejores. No sólo individualmente, sino que hace a una sociedad mejor. Nosotros creíamos eso y no estoy seguro de si seguimos creyendo, o si podemos seguir creyendo en eso... A lo mejor no; pero si no creemos en eso, pues mejor nos dediquemos a otra cosa ¿no?

E.D.: **Quizás con algo de esto tiene que ver nuestra apuesta de sostener el diálogo y la palabra, el transmitir... Desde nuestro lugar como formadores de profesores, aparece recurrentemente esa tensión en los practicantes sobre cómo construir y habitar esa posición y para nosotros el desafío de habilitarles, de compartir, de encontrar nuevas palabras para que, al menos, puedan decir esa incomodidad que sienten, sobre todo, en esto de transformarse en la autoridad del curso, adoptar esa posición de adulto a cargo de un aula...**

J.L.: A mí me parece que eso es un síntoma de los tiempos... El que los profesores y los padres están dimitiendo de sus responsabilidades, por no querer influir. Pero es que a veces, nuestra responsabilidad es justamente decir: “No, esto así no es, es así”. Desde luego, siempre con buenos modos, con cierta precaución, sin creerse uno el dueño de la razón. Pero sí ser capaz de decir, por lo menos: “Hablemos de esto y tomémoslo un poquito en serio”. Quizás suene una fórmula demasiado simple, que todo profesor sabe: en la escuela, como en la

universidad, es fundamental poder hablar de lo que uno piensa –porque uno tiene el derecho a decir lo que piensa– pero también el deber de pensar lo que dice... No se puede decir cualquier cosa. ¿Se puede decir lo que uno piensa? Sí, pero la obligación es pensar lo que se dice y, por lo tanto, asumir que son lugares donde la lengua no solo fluye, sino que es, de alguna manera, regulada. También donde la lengua es exigente, como decías tú hace un rato: los invitan a razonar, a volver sobre lo que hicieron, explicar por qué, dar cuenta de ello...

A mí me gusta mucho ese ejercicio, que es a la vez “dar cuenta” y “darse cuenta”, que son la misma cosa: “dar cuenta”, “darse cuenta” y “caer en la cuenta”, que es una expresión bien bonita, ¿no? Antes “no me daba cuenta” y ahora “me doy cuenta”. Pero es que dar cuenta de algo no es, solamente, someterse a un juicio: es también darse cuenta, es también pensarlo y repensarlo... Eso también es un viejo lema griego que tiene más de dos mil años. Decir y pensar es la misma cosa: la palabra griega “logos” significa decir, pero también significa pensar. ¿Con qué se piensa? ¡Pues con la lengua! Si no, ¿con qué se va a pensar? ¡Con la palabra, no hay otra manera de pensar!

Entonces, la escuela tiene que ser un lugar donde el pensamiento esté regulado: no se puede pensar cualquier cosa, ni pensar de cualquier manera. Eso no es dogmatismo ni nada: simplemente, es asumir que para eso está la escuela y sus rutinas. Porque si no, es todo una papilla que da igual: si renunciamos a eso, dimitimos de nuestra responsabilidad. Si empezamos con que todo depende, pues bueno... ¡Alguien te ha puesto aquí para que hagas algo!

E.D.: Has hecho una opción, además, por un oficio que tiene que ver con compartir las palabras... Otra cosa que nos ha interpelado mucho de tus textos es esta manera de entender la educación como filiación en el tiempo y como comunicación del mundo. Nuestra materia de estudio es la enseñanza de la historia: es a lo que invitamos a nuestros estudiantes a poner en común, a prestarle atención e interés... Hay algo que planteas en *El profesor artesano* y que tiene que ver con la necesidad de “alargar el mundo hacia el pasado y hacia el futuro” que nos interpela especialmente porque desde hace muchos años trabajamos con mucho interés los textos de didactistas como Joan Pagés o Antoni Santiesteban, que nos hablan acerca de la importancia de enseñar y aprender a pensar históricamente el mundo, asumiendo el presente en su densidad temporal, intentando que los estudiantes puedan verse como sujetos con capacidad de agencia, con posibilidad de imaginar y construir el futuro.

Hay en tus textos mucho de la idea de futuro también. Hay un autor, Santiago Alba Rico, al que mencionas desde hace un tiempo que tiene un

ensayo con un título que encontramos muy estimulante: *Todo el pasado por delante* (2017). Nos parece muy interesante, porque una de las cosas que esos didactistas nos invitan a pensar es que el tiempo de la enseñanza de la historia no es el pasado, sino el futuro, que los sujetos puedan imaginarse a cargo de la polis, construyéndola ¿Qué podrías decirnos, Jorge, sobre esa relación fundamental para quienes somos profesores en Historia, que es la que se puede tejer entre pasado, presente y futuro, sobre esto de alargar el mundo en su temporalidad?

J.L.: Hay un autor que estoy leyendo mucho últimamente, Pascal Quignard, que dice una cosa muy curiosa. Él dice que está muy contento de vivir en esta época, porque el pasado crece cada día más... Es verdad: cada día los historiadores, los paleontólogos, te dan noticias más interesantes. Entonces: si el presente está un poco tontorrón y el futuro se ve más tontorrón todavía, porque está definido por las empresas y estas cosas, pero el pasado ¡está cada vez más interesante! El que piense que el pasado es fijo, está equivocado, porque cada día nos está diciendo cosas nuevas. Eso le hace decir que las novedades vienen del pasado, porque hay más cosas interesantes allí, que te hacen pensar y construir proyecciones hacia el futuro... Quizás por eso algunos estamos tan contentos de que haya siempre historiadores, que nos cuenten cada vez más cosas y que nos las cuenten de un modo interesante... Que las cosas que ya pasaron, nos las cuenten de otros modos y que nos digan otras cosas... Eso es algo que tenemos que agradecer siempre: que nos cuenten cuentos bonitos y que nos traigan del pasado las novedades.

Porque muchas de las miserias de esta época, como lo que está pasando allí afuera, tiene que ver con las memorias, o con las cancelaciones de la memoria, que en los chicos de ahora suele ser muy impresionante, porque muchas veces la sensación que tienes es que creen que el mundo empieza con ellos: “Aquí vengo y el mundo empieza conmigo”. El tópico es: “Todo era una mierda, hasta que llegué yo... Aquí llegué a cantar distinto”. Eso no es así: el mundo no empieza contigo. Eso es un poquito... No sé, ¡tiene que ver hasta con la humildad! No puede ser eso de que el mundo empieza contigo: “Es que siempre ha sido así, hasta que llegué yo”. Ese uso del siempre ¿no?

E.D.: **Nada más ahistórico que pensar que algo ha sido así desde siempre, o que será así para siempre...**

J.L.: Creo que lo peor que podemos hacer es sentir culpa como adultos... Porque no hemos sido “los adultos”. Han sido algunos adultos, que han querido ganar mucho dinero con algunas cosas y que saben que la cancelación de la memoria

y la degradación de la lengua tienen que ver con el mantenimiento del poder y de ciertos privilegios...

E.D.: Sí, claro, invisibilizan el poder de esa manera y, al naturalizarlo, es como un velo... Nos parece que tenemos esa responsabilidad, o al menos lo pensamos en esos términos. Cuando estos docentes practicantes han hecho su experiencia, han logrado mirarse, darse cuenta y sostenerlo, tiene que ver con que han encontrado el valor de la palabra. En esos momentos, sentimos que hemos dado herramientas para que el otro se construya. Pensamos que ojalá pueda, en adelante, ser eso con los jóvenes. Es muy difícil construir esta relación, esta posibilidad de sostener un legado común pero, al mismo tiempo, darle al otro la posibilidad de transformarlo... Es su época, su período, tiene que poder hacerlo, pero no creer que es él solo el que lo hace, como si no hubiera un mañana, o sin una reflexión sobre el pasado. Es en esa relación pasado-presente donde ancla toda esa idea... Al menos, es algo en lo que pensamos mucho cuando definimos la formación como un proceso: cómo me he ido construyendo, de qué me he ido nutriendo. A veces se construyen con relación a no querer ser como esos docentes que tuvieron. Pero quiénes quieren ser, es algo que tienen que constituirlo en relación a todo esto de lo que estamos hablando... Por eso, aunque digas que no sabes si ya es tan valiosa la idea de experiencia o que quizás quien escribe, en algunos momentos, necesita irse de ahí, para nosotros sigue siendo muy importante, porque lo que vemos son “los nuevos” acercándose, y en ese sentido, sigue siendo muy valioso. Aparte, Jorge, alguna vez escribiste que lo importante no son los textos en sí, sino lo que nos permiten pensar... Los tuyos nos han permitido pensar muchas cosas, nos han resultado muy estimulantes, realmente.

A ese Jorge autor lo hemos leído y lo seguiremos leyendo, pero queremos preguntarte ahora por el Jorge profesor... Sabíamos, claro, que eras profesor, pero es quizás en tus últimos escritos donde nos cuentas más de eso, en esa “Trilogía del oficio”, que empieza con el *P de Profesor*. En alguna de las presentaciones de ese libro que está en las redes, comentas que Karen Rechia, la co-autora del texto, se acercó y te dijo que estaba interesada en conocer tus maneras de ser docente. Hay un ejercicio que nosotros hacemos al iniciar el cursado de nuestro Seminario, partiendo de una idea que vos trabajas en el “Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor”, que tiene que ver con que las maneras de ser docente están inscriptas en el cuerpo... Les leemos primero un cuento de una autora italiana, Susanna Mattiangeli, que se titula *Cómo funciona la maestra* (2013), que es de alguna manera un retrato precioso de las maestras. Nos dice que dentro de la maestra están los números, las tablas, los ríos, los

montes, el reloj, los cinco sentidos, el hombre primitivo... Sobre la maestra a rayas se escribe, sobre la cuadriculada, se hacen las cuentas. A partir de ese disparador, hacemos una pregunta, quizás enorme, que es la que te queremos hacer ahora, no al Jorge autor, sino al profesor: ¿de qué está hecho el Jorge Larrosa profesor?

J.L.: ¡Uf! Bueno... Como cualquier practicante de cualquier oficio, ¿no? Piensa en un carpintero, en un cocinero... Está hecho, en primer lugar, de una tradición, es decir, cuando uno empieza a ser profesor, los procedimientos están ya ahí, puestos... Cuando uno empieza a ser carpintero, las herramientas no las inventas tú, la madera tampoco: está todo ahí. Por tanto, hay un repertorio de formas, de maneras, de dispositivos, de procedimientos, que uno se los encuentra... Esto, creo, en una posición ambigua: se lo encuentra en tanto que lo puede usar y por tanto, lo habilita para hacer cosas; pero también en tanto que tiene que transformarlo, como toda herencia. Se recibe y, al mismo tiempo que se acepta, se usa de otra manera. El Jorge Larrosa profesor está hecho, también, de los profesores que tuvo, de un trabajo que tiene miles de años y donde nadie ha inventado nada.

Está hecho también, como todo oficio artesanal, de una comunidad, de toda la gente con la que uno habla sobre lo que hace, sobre cómo le va en lo que hace y lo que le pasa a lo que hace... Entonces yo, como todo profesor – como todo carpintero y como todo cocinero– pues hablo con mis amigos. Esa comunidad no hace falta que sea personal: también está, por ejemplo, en lo que lees. Vosotros, por ejemplo, se hicieron profesores –¡se los agradezco!– leyendo, entre otros, a mí. Por tanto, he formado parte de esos amigos con los que, de pronto, han conversado sobre algún asunto...

Entonces: uno está hecho de una tradición, de una comunidad. Seguramente también está hecho de... Sí, de un amor. Le gustan algunas cosas y no otras. Ese amor a veces es raro... Es una opción por una forma de vida. Te gusta un mundo que está hecho de palabras, de conversaciones, de paredes...

Luego, a mí me parece que lo fundamental tiene que ver con la relación que uno tiene con lo que aprende, porque aprender es muy impresionante. Eso de conectar con algo que uno no sabe: aprender música, aprender a pintar, descubrir algo... ¡Se te amplía el alma de una manera muy impresionante! Conecta uno con una fuerza que antes no tenía, es una sensación casi física, ¿verdad? Como de decir “Uy, ¡qué bien!”. Nosotros, que tenemos un ramalazo un poco filosófico, esa cosa de decir: “¡Nunca lo había pensado así!”. ¡Y qué alegría te da que alguien te haga pensar algo de una manera que nunca lo habías visto de esa forma, te da como una alegría corporal! Entonces sientes unas ganas de

ir a contárselo a otros, ¿verdad? Creo que hay algo que podríamos llamar entre nosotros “pasión de enseñar”, que tiene que ver con la pasión de aprender...

Recuerdo de mi época temprana escolar un par de cosas que aprendí en la escuela y que desafiaban el sentido común... ¡Que tenía unas ganas de ir a contárselo a todo el mundo porque pensaba que los demás no lo sabían! Una era cuando me dijeron en la escuela que la luna no tenía luz propia... Yo decía: “Pero ¿cómo es posible, pero no la ves o qué?”. Pues, ¡no! Me lo explicaron clarito: que no tenía luz propia, que era la luz del sol reflejada, y así... ¡Te da una alegría! Piensas: “Igual y mis padres no lo saben”. ¡Tenía unas ganas de ir corriendo a decirle a todo el mundo que la luna no tenía luz propia! Es como un descubrimiento que dices “¿¡Cómo he podido vivir sin darme cuenta de que la luna no tenía luz propia!?”. Parece una tontería, pero creo que el oficio está hecho un poco ahí, ¿no? ¿Cómo he podido vivir sin haber leído no sé qué, sin haber pensado no sé qué? Eso no te hace arrogante: no es que, porque ahora sabes que la luna no tiene luz propia, te crees el mejor y el más listo, no... No te hace arrogante para nada, es al revés... Pero uno piensa cómo se puede vivir sin...

E.D.: ¡Sin ser profesor!

J.L.: Bueno... ¡cada uno según lo que te guste! ¿Cómo se puede vivir sin haber leído a Cortázar? ¿Cómo se puede vivir sin saber cómo se llaman los árboles de las Sierras de Córdoba, cómo vivir sin saber eso?

E.D.: Mencionaste algunos profesores que tuviste... Cuando indagamos un poco en la biografía de nuestros estudiantes, siempre aparece la representación de algún profesor... ¿Qué pensás de esa filiación?

J.L.: Es posible que alguien tenga que haberlo visto... En mi caso, más que por una persona, es por un lugar... Hay una frase de Peter Hanke que cito en alguno de los libros de la “Trilogía del oficio” que dice: “Mido la belleza de un lugar por mis ganas de trabajar allí”. Es decir, me gusta un sitio no porque diga: “Uy, ¡qué bonito!”, sino porque me gustaría vivir aquí, estar cerquita de esto... Vi una película una vez, de una cocinera negra, afroamericana de Estados Unidos, muy famosa, que le preguntaron cómo había llegado... Ella dice: “Es que cuando vi esta cocina, pensé que quería trabajar aquí, me gustó tanto lo que veía que pensé que quería estar en un sitio parecido a éste”. Entonces, en mi caso, no creo que haya sido tanto por alguna figura que admirara y que dijera: “Quiero ser como Fulano”, sino que fue más bien un “quiero estar aquí”. De hecho, entré a la escuela, dice la leyenda que a los dos años, y ya sabía leer,

porque mi madre era maestra de párvulos. Nos llevaba, desde que sabíamos andar, a sus clases. Hacíamos lo mismo que hacían los demás: hacíamos fila para hacer la muestra, para leer la cartilla... Entonces, puedo decir que entré en la escuela en aquellos años y aún no he salido de ella... No me parece mal, estoy contento de eso, de haber habitado ese lugar, en diferentes contextos, en diferentes épocas... Pero, de haber vivido en ese lugar, no me arrepiento. ¡Pienso que los hay mucho peores! Pero creo que sería más por amor al centro y no a una figura marcante... No es tanto por decir “Quiero ser como Fulano”, sino más bien como lo de la cocinera: “quiero estar aquí, o por aquí cerquita”.

E.D.: Hace poco tuvimos, Jorge, la clase de cierre y traíamos una imagen a partir de una anécdota que cuenta que Joan Pagés estaba un día caminado por San Telmo, en Buenos Aires, y vio una placa en un muro de una escuela que decía los versos finales de un poema de Amado Nervo⁸: “Aquí se piensa, aquí también se lucha. Aquí se ama”. Como vos decís, le dimos en la clase algunas vueltas a esos tres verbos –pensar, luchar y amar– para referirnos a la triple dimensión de nuestro oficio en tanto intelectual, político y ético. Queríamos preguntarte cómo resuenan en vos esos verbos, Jorge...

J.L.: Fijate que hice un ejercicio parecido, pero con otra referencia, que era... Lo hice con una amiga argentina, que hizo conmigo un curso. Entonces utilizamos el lema de las juventudes del Partido Comunista Cubano que es “Estudio, trabajo y fusil”, que cada uno de ellos tiene un representante: el fusil es el Che Guevara, el trabajo es Camilo Cienfuegos, y así... Pensábamos nosotros que son tres modos de vida, que vi, curiosamente, que se correspondían con los tres órdenes medievales... El guerrero, el campesino y el clérigo. Los estudiosos seríamos los herederos de los clérigos, los militantes serían los herederos de los soldados, y el trabajo de los *laboratore*... Son modos de vida, que también implican una elección ¿no? Voy para clérigo, o voy para campesino... Pensamos también que a veces no se puede ser todo: entonces uno puede ser un estudioso, pero gracias a Dios tiene amigos militantes, no hace falta estar en todo, porque somos limitados. Pero bueno, jugamos con eso, ¿no? ¿Qué hay en tu vida de estudio, de trabajo y de combate, de lucha, de resistencia? En lo que has dicho tú, creo que el pensamiento no es monopolio del estudio: creo que el pensamiento está en la acción, en el combate, en el trabajo... No se puede decir que el pensamiento tiene que ver con lo que hacen “los pensadores”: se piensa todos los días y a veces no porque se quiere ¡sino porque no queda más remedio! El pensamiento atraviesa el estudio, el trabajo y el fusil... ¡El amor también atraviesa las tres! Y el luchar, también... siempre he pensado en mi

⁸ Se hace referencia a los versos finales de “Éxtasis”, de Amado Nervo.

oficio –quizás es diferente un profesor de Medicina o Arquitectura–, pero mi manera de ser profesor ha sido leer, escribir y conversar, porque mi objeto de conocimiento tiene que ver con la palabra. Entonces, la palabra es un poquito tu instrumento y aquello sobre lo que tú trabajas. Siempre he pensado que, en el interior de la palabra, también hay lucha, hay un combate que tiene que ver con las palabras...

E.D.: Con disputar sentidos del mundo...

J.L.: Con disputar sentidos, con pensar por qué estas palabras y no otras...

E.D.: Esto que decís tiene que ver también con lo que está pasando afuera... Hay una disputa de sentidos que, como profesores de Historia y como formadores de profesores, hay un desafío de cómo transmitimos la importancia de no dejarse ganar ciertas palabras. Hace un rato hablábamos, por ejemplo, de libertad, o libertarios... Es una categoría histórica la de libertario, que hoy tiene otra connotación en términos económicos, en términos políticos. Entonces, hay una disputa de sentidos también con la palabra dicha en el aula.

A mí me parece que eso es clave... Siempre me parece que la palabra es clave, pero este año me había propuesto tratar de deconstruir estos sentidos y hacer un poco la genealogía de por qué cuestionaban los significados que se le daba, en ciertos grupos, a ciertas palabras. Me dediqué a trabajar, por ejemplo, cómo surgió el movimiento obrero en Argentina, desde dónde, quiénes, por qué venían... Y cómo el sentido de decir “libertario” era absolutamente diferente, era del anarquismo. Al final hice un cierre y les pregunté qué significaba para ellos este domingo tener que tomar una posición⁹, asumir su responsabilidad en estos 40 años de democracia ¡He leído cosas de las más maravillosas! A veces uno cree que hay alumnos indiferentes porque no toman la palabra, pero también hay toda una serie de cuestiones en un aula para tomar la palabra. No obstante, se animaron a escribirlo. Allí entonces construimos algo que posibilitó que ellos, si bien no tomaron la palabra en la comunidad, escribieron algo...

J.L.: Quiero ver si puedo encontrar una cita, que tiene que ver con eso que dices, de Agustín García Calvo... Aquí está: *“Las palabras, pues, camaradas, cojámoslas y vayamos descuartizándolas una a una con amor, eso sí, ya que*

⁹ Se hace referencia al balotaje en las últimas elecciones presidenciales argentinas, que fue el 19 de noviembre de 2023.

tenemos nombre de “amigos de la palabra”; pues ellas no tienen por cierto parte alguna en los males en que penamos día tras día, y luego por las noches nos revolvemos en sueños, sino que son los hombres, malamente hombres, los que, esclavizados a las cosas o dinero, también como esclavas tienen en uso a las palabras. Pero ellas, con todo, incorruptas y benignas: sí, es cierto que por ellas este orden o cosmos está tejido, engaños variopintos todo él; pero si, analizándolas y soltándolas, las deja uno obrar como libres alguna vez, en sentido inverso van destejiendo sus propios engaños ellas, tal como Penélope por el día apacentaba a los señores con esperanzas, pero a su vez de noche se tornaba hacia lo verdadero”.

¡Daría un brazo por haber escrito eso! “Las palabras, pues, camaradas, cojámoslas y vayamos descuartizándolas una a una con amor, eso sí, ya que tenemos nombre de ‘amigos de la palabra’. Ellas, incorruptas y benignas... Eso sí, de engaños variopintos todo él, el cosmos está tejido”. Pero de la misma manera que engaña, desengaña, ¿no? La palabra es mentira y es verdad... ¿No es bonito eso para que lo pongas en el final?

E.D.: Sí, es realmente hermoso. Gracias, Jorge, por recibirnos y por esta conversación.

Bibliografía nombrada

Alba Rico, S. (2017). *Todo el pasado por delante*. Madrid: Catarata.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.

Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2023). *Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada*. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Buenos Aires: Paidós.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Mattiangeli, S. (2013). *Cómo funciona la maestra*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Skliar, C. (2023). Celebrar la conversación. En: Skliar, C. *Cartas educativas. Una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*, pp. 137-140. Buenos Aires: Noveduc.
- von Hofmannsthal, H. (2008). *Una carta (de Lord Philip Chandos a Sir Francis Bacon)*. Valencia: Pre-Textos.

V. RESEÑAS

RESEÑA: *La historia en la escuela: transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario**

por Ana Venialgo**

La historia en la escuela. Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario es el resultado de una investigación colectiva que da cuenta de los importantes cambios acaecidos en esa disciplina escolar en los últimos cuarenta años en Argentina. La publicación recoge resultados del proyecto: “*La historia como disciplina escolar, transformaciones recientes en los saberes, materialidades y prácticas en el nivel secundario*”, desarrollado entre 2019 y 2023 con sede en la Universidad Nacional de General Sarmiento y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). Dirigido por especialistas de extensa trayectoria en el campo de la investigación de la enseñanza de la historia –Silvia Finocchio y María Paula González– la obra incluye aportes de investigadores de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional General Sarmiento y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Siendo la investigación sobre la enseñanza en la Historia un campo en expansión, este libro se ubica como una interesante obra de síntesis. Se inscribe en la línea de trabajo iniciada durante los años 90, por autoras como Silvia Finocchio e Hilda Lanza (1993), indagando en el estudio de contenidos y sentidos de la enseñanza de la historia, aunque ampliando notoriamente esa mirada inicial. En ese sentido, realiza un interesante cruce de múltiples dimensiones para dar cuenta de los cambios observados en la disciplina: la producción académica y su relación con la enseñanza, los aspectos normativos, la propuesta editorial, diversos productos culturales y el cotidiano escolar.

*

FINOCCHIO, S. Y
GONZÁLEZ, M. P. (DIR.).
(2023). EDITORIAL
BIBLOS

**

Universidad Nacional
General Sarmiento,
Buenos Aires, Argentina.
anavenialgo11@gmail.com

La obra se propone dar respuesta a diversos interrogantes, expresados por María Paula González en la introducción, tales como: “¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia en el nivel secundario? ¿Cómo está procesando los cambios educativos y curriculares? ¿Cómo dialoga con las transformaciones de la cultura contemporánea?” Enmarcada en los conceptos de disciplina escolar de Raimundo Cuesta (1997) y cultura escolar de Dominique Julia (2001), esta investigación indaga el ámbito escolar como un espacio con objetivos, prácticas y saberes propios, distanciándose de los enfoques que caracterizan a la escuela como un lugar de reproducción devaluada del saber generado en el ámbito académico. La hipótesis principal que guía la indagación sostiene que existen importantes modificaciones en la enseñanza de la historia, y esto se debe a que el código que organizó la disciplina durante casi todo el siglo XX (un código rígido, nacionalista, fáctico y memorístico) se encuentra en proceso de resquebrajamiento. Esta investigación afirma que estamos presenciando la construcción de un nuevo código disciplinar, más flexible, vinculado a la idea de democracia, memoria, pluralidad, de un carácter más bien regional, crítico y diverso.

Partiendo de un esquema común que considera aspectos normativos, académicos y pedagógicos-didácticos, cada capítulo del libro se enfoca en el análisis de una temática en particular. Se compone de ocho estudios que siguen una estructura similar, lo cual ordena mucho la lectura. Las/os autores realizan un recorrido histórico con fuentes de tipo normativo (legislación vigente, diseños curriculares, núcleos de aprendizaje prioritario), pedagógico-didáctico (libros escolares, material en línea) y del cotidiano escolar (carpetas de estudiantes), repasando los principales cambios ocurridos a lo largo del siglo XX hasta la actualidad, en todas las temáticas analizadas, considerando tanto aspectos académicos como didácticos. A su vez, la investigación se circunscribe a dos espacios: provincia de Buenos Aires y ciudad de Buenos Aires.

En primer lugar, se encuentra el estudio realizado por Silvia Finocchio y Carolina Losada referido a la historia medieval y moderna en el mundo escolar. Las autoras revisan la legislación y los contenidos vigentes a lo largo del siglo XX junto con los cambios producidos durante la década de los 90 a partir de la ley federal y luego con la ley de educación vigente. Ellas señalan que esos contenidos, aunque aportan herramientas para pensar el funcionamiento del actual sistema social, económico, político y cultural, han sido acotados a nivel curricular en comparación con otras temáticas, como las vinculadas a la historia contemporánea. Según las investigadoras, el debate sobre la importancia de enseñar historia medieval y moderna se encuentra muchas veces ausente. Los aspectos considerados en este trabajo son: la relación entre la producción historiográfica y los diseños curriculares, el análisis de materiales de estudio

y carpetas escolares y, por último, un interesante apartado sobre la cultura juvenil actual y su relación con productos culturales como videojuegos, series, etcétera. Finocchio y Losada concluyen que el estudio de estas temáticas en el ámbito escolar es fundamental, ya que permite reflexionar sobre importantes cuestiones, como el avance de los procesos de individuación, tolerancia, minorías, discriminación, libertad e identidad.

En segundo lugar, se encuentra el trabajo de Ernesto Bohoslavsky y Gabriela Carnevale. Los autores señalan que los contenidos de América Latina contemporánea son relativamente nuevos en el ámbito escolar. Durante casi todo el siglo XX, la historia del subcontinente estuvo ausente en la currícula y en la bibliografía escolar utilizada (manuales). La historia americana enseñada en ese período se vinculaba al pasado precolombino y colonial, para luego entrar en la época independentista, dando lugar a las temáticas propias de la historia nacional, consideradas más relevantes por el Estado. Los autores recurren al análisis de fuentes que permiten indagar la cultura escolar con respecto a estos contenidos: libros de texto de diversas editoriales, videos documentales, material escolar en línea. Bohoslavsky y Carnevale observan que, en la actualidad, los temas de historia latinoamericana fueron incorporándose a nivel escolar como ejes explicativos. También identifican un acercamiento importante con la producción académica, ya que entre los encargados de la redacción de los manuales se encuentran destacados historiadores. Allí se incluyen enfoques más novedosos, como la nueva historia social.

El tercer capítulo se enfoca en la enseñanza de la historia argentina del siglo XIX. El estudio realizado por Emilce Geoghegan, Juan Gosparini y Vanesa Gregorini aborda dos contenidos centrales: las guerras de independencia y el violento avance del Estado nacional sobre los territorios, recursos y personas de los pueblos originarios. Los autores realizan un repaso por los principales avances académicos en los temas mencionados y sus vínculos con la producción de material escolar. Además, indagan la normativa y observan que la temática del proceso independentista fue incorporando enfoques, sujetos y escalas de análisis. Sin embargo, esto no es así con respecto al tema del violento avance estatal sobre las comunidades indígenas. Lo mismo puede decirse con respecto a la producción editorial de textos escolares. Las novedades más importantes se encuentran en el material en línea generado desde el portal Educ.ar y canal Encuentro. Por último, tomando las carpetas de los estudiantes, observan que el primer tema se desarrolla con cierta profundidad, pero el segundo se encuentra prácticamente ausente por lo que los pueblos originarios ocupan aún un lugar marginal en la enseñanza.

En el cuarto capítulo, Ximena González Iglesias aborda la temática de la enseñanza de los “años peronistas” (1943-1955), siendo este un contenido de

incorporación reciente en la normativa. La autora sostiene que la problemática del peronismo evidencia una cierta estabilidad interpretativa en el ámbito académico. A su vez, en el ámbito escolar, observa que suele utilizarse el enfoque predominante a nivel historiográfico y afirma que la existencia de una obra de síntesis (colección Nueva Historia Argentina), favorece el diálogo entre los espacios académico y escolar. En cuanto a los textos escolares, identifica una renovación editorial que se anticipó en el tiempo a las modificaciones ocurridas en la normativa. También encuentra en los manuales la adopción de una óptica procesual de multicausalidad y multiperspectividad, junto con un mayor protagonismo de sujetos sociales que solían ser invisibilizados en los textos del pasado. Por último, González Iglesias indaga un corpus de carpetas estudiantiles donde, a partir de la selección de ciertos ítems de la temática del peronismo, interpreta cómo los docentes adecúan el diseño curricular, realizando una traducción propia, que oscila entre la estabilización de las interpretaciones académicas y la reestructuración de los contenidos elaborada desde sus propuestas didácticas.

La llegada de la historia reciente a la escuela y sus desafíos es abordada por Yésica Billán. La investigadora estudia la narrativa escolar con respecto a la violencia represiva desplegada en Argentina entre las décadas de los 50 y principios de los 70, temas que se encuentran en debate en la actualidad, tanto en la esfera pública como en el ámbito académico. La autora selecciona algunos hitos para analizar: el levantamiento de Valle y los fusilamientos de 1956, el plan CONINTES, el Cordobazo y el Operativo Independencia. En los diseños curriculares, observa el predominio de las temáticas vinculadas al terrorismo de Estado y la memoria de la dictadura, aunque sin profundizar sobre el contexto previo y el consenso social con respecto al uso de la violencia. La autora señala que, si bien estos vacíos no invalidan la enseñanza de los contenidos en el aula, no permiten vincular el ejercicio de la violencia previa a la última dictadura, con la posterior instalación de las FFAA en el poder. En el caso de los manuales escolares, estos no incluyen los avances desarrollados en el ámbito académico desde los años 90, sino más bien los estudios clásicos (de autores como Cavarozzi). Por último, analizando carpetas escolares, el conocimiento se presenta fragmentado y no se abordan cuestiones vinculadas al consenso social frente a la represión. Sin embargo, y para concluir, la autora señala que estas cuestiones no deben considerarse falencias del sistema escolar, sino que se trata de problemáticas que aún no han logrado resolverse a nivel social y esto se refleja en la cultura escolar.

María Paula González presenta un capítulo dedicado al estudio de las actividades desarrolladas en la enseñanza de la historia. La autora indaga sobre las formas, contenidos y capacidades trabajadas. Observando la

normativa y la oferta editorial afirma que, luego de un siglo de predominio de las actividades destinadas a identificar y repetir información, comenzaron a incorporarse propuestas que apuntan a analizar, comprender e interpretar los procesos históricos. Estos cambios se hacen presentes en parte de la oferta editorial de los años 80 y se consolidan con la introducción de los contenidos procedimentales de la reforma de los años 90 y, luego, con la Ley de Educación Nacional de 2006. Al indagar manuales escolares, González señala que estos ofrecen propuestas enfocadas en el trabajo de tipo conceptual y procesual, aunque con cierta dispersión. Por otro lado, analizando el material en línea, identifica actividades altamente pertinentes para el desarrollo del pensamiento histórico en el aula. Por último, a partir del análisis de carpetas escolares, observa también una fuerte orientación hacia el estudio de procesos y el uso de conceptos, junto con herramientas de análisis de fuentes e identificación de causas y consecuencias, aunque, sin incorporar aún, la pertinencia histórica y la dimensión ética de los contenidos estudiados.

En el siguiente capítulo, Marisa Massone estudia la cultura material, considerada como un elemento constitutivo de las prácticas escolares. Analiza las prescripciones de la normativa a través del tiempo, principalmente en lo que respecta a la utilización del libro de texto en la enseñanza de la historia. Luego, considerando las reformas educativas de 1993 y 2006, observa que se incorporan a las actividades áulicas nuevas materialidades vinculadas al trabajo con fuentes como imágenes, material cartográfico, registros cuantitativos y, posteriormente, se regula la introducción de nuevas tecnologías, diversificando así la materialidad escolar. Esto también se encuentra en los libros de texto, los cuales se transforman, pasando de ser materiales de estudio a convertirse en herramientas de trabajo, en un contexto dominado por el diseño digital y el boom editorial. Esto genera propuestas con gran predominio de lo visual y un achicamiento de los textos (asimilándose a las pantallas). Esta diversidad en la materialidad escolar también se encuentra en las carpetas estudiantiles. Allí se alterna el uso de los libros con poemas, audiovisuales, búsquedas en Internet, etcétera.

Por último, se encuentra un estudio sobre la evaluación en la enseñanza de la historia, desarrollado por Gisela Andrade. En este trabajo, la autora analiza las prescripciones de los diseños curriculares, junto con un corpus de carpetas de estudiantes. En particular, indaga cuáles son los saberes a evaluar, con qué sentidos se elaboran las evaluaciones, cómo y para qué se evalúa. La autora señala que, en la actualidad, las prescripciones se orientan hacia una idea de evaluación formativa, la cual tiene el objetivo de dar cuenta de los avances logrados por los estudiantes y de posibilitar la realización de ajustes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En las carpetas escolares, Andrade observa

una coherencia entre las actividades realizadas y las evaluaciones propuestas, que convive, a su vez, con la falta de reflexión acerca de los contenidos a evaluar. Por último, la investigadora afirma que existe una resistencia a la incorporación de los sentidos formativos de la evaluación y cierta persistencia de la concepción meritocrática de la misma.

En conjunto, la obra aquí presentada articula distintos aspectos involucrados en la enseñanza: la normativa, la producción académica, la propuesta editorial, el trabajo en el aula; todos estos elementos se ponen en diálogo a lo largo del texto. El desarrollo de la investigación en medio de la pandemia por COVID-19 impidió al equipo abordar el trabajo áulico cotidiano y atender, por ejemplo, a la oralidad. Gran parte de la labor escolar que realizan las y los profesores se despliega oralmente, en interlocución con el estudiantado y estas acciones no necesariamente se trasladan a las carpetas escolares. No obstante, al realizar un estudio diacrónico para señalar las transformaciones recientes, tomar diversas temáticas de la historia escolar de más larga data (como la historia medieval y moderna o la argentina del siglo XIX) así como los temas de más reciente incorporación al tiempo que se abordan cuestiones transversales (actividades, materiales y evaluación), la obra aporta un acercamiento holístico que abre nuevas preguntas y temas para seguir investigando.

En conclusión, este libro constituye una propuesta de gran amplitud, que logra aportar herramientas, conceptos y miradas novedosas sobre cuestiones referidas a contenidos, sentidos, saberes y prácticas involucradas en la actividad escolar. Un material indispensable para reflexionar sobre la tarea docente en relación a la enseñanza de la historia y los múltiples desafíos que esta actividad implica.

Referencias bibliográficas

- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Poma-res-Corredor.
- Finocchio, S. y Lanza, H. (1993). *Curriculum presente, Ciencia Ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Miño y Dávila editores.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, pp. 9-43. Recuperado de: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>

RESEÑA: *Enseñar historia en la era digital** **La historia y la era digital: posibilidades y desafíos de las plataformas virtuales en la enseñanza del pasado**

*por Natasha Rodríguez***

*

CARRETERO, M. (COORD.)
 CONTRIBUCIONES DE
 MARÍA CANTABRANA Y
 CRISTIAN PARELLADA.
 (2023). TILDE EDITORA.

**

Universidad Nacional de
 Mar del Plata, Argentina.
 natashar_19@hotmail.com

La era digital en la que hoy todos estamos inmersos ha revolucionado el modo de vincularnos y organizarnos socialmente; más bien, ha traspasado las fronteras de nuestra conciencia revolucionando nuestro modo de aprender, comunicarnos y vivir.

En esta producción atrapante y necesaria el psicólogo Mario Carretero, junto a las contribuciones de María Cantabrana y Cristian Parellada, analizan las posibilidades y desafíos que proponen las plataformas y herramientas virtuales para el aprendizaje tanto formal como informal de la historia. El autor demuestra que los entornos virtuales son portadores de una memoria histórica, siendo espacios donde efectivamente se están desarrollando nuevas formas de dar sentido al pasado. Pero ¿cómo se aprende?, o más bien estos aprendizajes, ¿estimulan el desarrollo de competencias del pensamiento histórico como son la imaginación, la conciencia y la cultura históricas?; ¿qué lugar ocupa y debería ocupar hoy el docente de historia en la revolución digital que vivimos? Para ello, analiza diferentes herramientas digitales y plataformas evaluado posibilidades y limitaciones en la construcción de una historia crítica, reflexiva y compleja que supere las llamadas *narrativas maestras*: explicaciones simplistas, románticas y estereotipadas del pasado que tienen como objetivo enaltecer los valores nacionales, dando sentido al pasado, presente y futuro de una comunidad cultural, lo cual recae en una manipulación de la historia en función de la agenda política.

En este sentido, en el primer capítulo Robert-Jean Adriaansen explora las posibilidades de la plataforma TikTok como portavoz de la historia a través de las analogías construidas por distintos usuarios donde se conecta el pasado y el presente: retoma inicialmente el conocido caso de 2020 en el que usuarios representaban a víctimas del Holocausto. El autor reconoce y valora esta herramienta que utiliza un gran número de jóvenes para acceder de modo público al pasado, conformando de este modo una cultura histórica popular o lo que también se llama uso público de la historia. Sin embargo, y considerando que estas inferencias conectan dos contextos totalmente diferentes, uno como objetivo y otro como base, llama la atención acerca de la centralidad de salvaguardar el concepto de identidad, teniendo en cuenta que es imposible conectarnos completamente con un contexto histórico como el que se desarrolló en la Alemania nazi; asimismo, deberíamos preguntarnos si este ejercicio permite desarrollar conciencia histórica y una visión crítica de un pasado traumático a nivel mundial. Una vía para abordar estas producciones de este modo sería contextualizar debidamente los hechos o procesos representados, lo cual significa mapear las realidades a comparar desde la irremplazable guía e intervención didáctica docente.

Luego, la investigadora Liz Dawes Duraisingh analiza el proyecto “Out of Eden Learn surgido en la escuela de educación de Harvard para el aprendizaje de los fenómenos migratorios, a partir del cual distintos jóvenes pueden comunicarse entre sí, conocer las experiencias de migración de sus familias y desarrollar otro imaginario o representación sobre este contenido escolar. Resulta un proyecto sumamente potente que desarrolla competencias interculturales, una comunicación respetuosa y fluida, además de posibilitar la construcción activa del conocimiento y poder elaborar ideas propias en el proceso. Pero también la experiencia puede producir una tergiversación de la historia, al sobregeneralizar en torno a una narración o ejemplo, tener exceso de confianza en una inferencia o producir una alterización del pasado analizado.

El tercer capítulo escrito por Everardo Pérez Manjarrez analiza el valor educativo de las redes sociales, especialmente de los debates generados en la plataforma Twitter. Se centra en las palabras del expresidente de Radio y Televisión Pública Española, José Antonio Sánchez, al referirse a la historia de España y justificar la colonización como camino civilizatorio, lo cual despertó, según el estudio realizado, tres tipos de debates: aquel que aprueba y está a favor de una opción presentada, aquel que refuta o confronta una opinión anterior y, por último, un debate llamado por él persuasivo. Es solo en este último donde es posible encontrar categorías del pensamiento histórico, como es el análisis de fuentes, pero también es donde los actores intentaban generar diálogo, comunicación y un acuerdo. El autor valoriza la importancia del

debate en estas plataformas como camino en el que el estudiante se concibe como ciudadano; los jóvenes desarrollan la moral y la ética, reconociendo, defendiendo y revisando sus juicios, así como desarrollan una comprensión más acabada de la política y la identidad. Pero una vez más hace un llamamiento al acompañamiento docente, pudiendo arbitrar y moderar estas instancias desde las categorías del pensamiento histórico, que permitan desarrollar una comprensión crítica de la historia y cuyo eje sea la comunicación y nunca el triunfo de una postura sobre la otra.

En el capítulo siguiente, Carretero y Parellada abordan el uso de los mapas en la enseñanza de la historia: analizan los tradicionales que aparecen en los libros de texto que se construyen sobre la base de una unidad al parecer preexistente, los cuales reproducen las narrativas maestras que valoran la nación como unidad atemporal con fines nacionalistas y románticos. Luego, abordan los mapas digitales, a los cuales valoran por su potencialidad en la enseñanza de categorías del pensamiento histórico: no están creados sobre bases geográficas nacionales, permiten la interacción con el estudiante, así como buscar distintas escalas de análisis, analizarlos en modo esférico, poder conectar con representaciones cartográficas más antiguas, entre otros. Pese a estas potencialidades, es imprescindible atravesar este recuso con la guía docente, caracterizada por potentes estrategias didácticas que le permitan al estudiante desarrollar una visión crítica e ilustrada que trascienda la narrativa maestra.

En el siguiente apartado, Peter Van den Heede reflexiona sobre el poder didáctico de los juegos que circulan por la web, tanto comerciales como producidos con un fin educativo. Entiende que son evocadores de una sensación de *revelación histórica* y que son plausibles de producir conocimiento histórico si el docente los aborda en función de desarrollar las categorías del pensamiento histórico. De lo contrario, la experiencia queda en el ocio imposibilitando el aprendizaje crítico del pasado.

Los últimos capítulos están dedicados a analizar el vínculo entre historia y cine, específicamente las películas históricas y sus potencialidades para la enseñanza del pasado, entendiéndolas como parte de los usos públicos de la historia. María Rapoussi y María Mavrommati, en el sexto capítulo, establecen una diferencia entre los documentales históricos, relatos descriptivos sobre el pasado y las ficciones históricas, cuya representación del pasado es más compleja pero no menos potente. Son los primeros aquellos que, según los estudios realizados, utilizan con mayor ímpetu los profesores de Historia por considerarnos más “confiables” o representativos de la realidad histórica, mientras las ficciones son ampliamente deslegitimadas como portavoces del pasado justamente por su carácter ficcional. Pero en los documentales

observamos una narración típica y simplista del pasado: videos que acompañan un texto escrito o la explicación del docente, que sirven para reponer información y, por ello, corren el riesgo de reproducir una narrativa maestra lineal, basada en las vivencias de los grandes hombres y sin profundizar en procesos que no sean los de la historia política tradicional. En cambio, la ficción permite atravesar los sentidos desde la emoción y la empatía; generalmente, los sujetos representados en estas producciones son los alternos, los olvidados, o bien casos particulares que nos muestran otra forma de acercarnos al pasado. Allí radica la oportunidad de trabajar con ficciones como la analizada en el capítulo siete, *Campo de guerra*, o la trabajada en el último capítulo, *Campo minado*, ambas de la actriz Lola Arias. Las dos atraviesan la experiencia de la Guerra de Malvinas desde la vivencia de sus protagonistas, superando la narrativa tradicional encaminada, por un lado, hacia la contextualización del conflicto en la dictadura militar junto al reclamo de la imposibilidad del conflicto que victimiza a los combatientes y por otro, a resaltar la soberanía nacional sobre las islas Malvinas por distintas causas que refuerzan la idea de nacionalismo extremo. En una tercera visión, las obras se proponen reconocer la fuerza de las experiencias argentinas e inglesas, proponiendo el diálogo y la apertura hacia la empatía, en una polifonía de voces que se vuelve supranacional, dialógica, en construcción constante y sin cerrar los sentidos, como observamos en las interpretaciones hegemónicas.

En síntesis, cada capítulo está alimentado por la idea de deconstrucción, donde el abordaje didáctico del docente se vuelve un ingrediente central para construir el pensamiento histórico en el contexto actual que posibilite superar los relatos tradicionales en función de un abordaje ilustrado, crítico, reflexivo y complejo del pasado.

