

Artículos

Los criterios de selección de los materiales didácticos en la enseñanza de la Historia. Un estudio exploratorio sobre los discursos de los profesores de la ciudad de Tandil.

por *Vanesa M. Gregorini*
 CIEP-FCH-UNICEN/CONICET
 vanegregorini@yahoo.com.ar

Recibido: 01/04/2016 - Aceptado: 01/06/2016

Resumen

En el presente artículo nos preguntamos acerca de la relación entre la construcción de las prácticas de los profesores de Historia y los recursos o materiales didácticos que utilizan en el aula. En este sentido, buscamos indagar la importancia que reviste la utilización de herramientas didácticas más tradicionales como los libros de texto y las fuentes escritas junto a la incorporación de material audiovisual y el uso de las computadoras portátiles en la creación de prácticas de enseñanza. Así, a partir de indagaciones de los discursos docentes, se busca analizar la materialidad áulica y los criterios que orientan la selección de los recursos que los docentes vehiculizan en su accionar cotidiano.

Palabras clave

materiales didácticos, enseñanza, Historia, prácticas docentes

The selection criteria of resources for the teaching of History. An exploratory study of the teachers discourses from the city of Tandil.

Abstract

In this article we wonder about the relation between the construction of the History teacher's practices and the resources or didactic materials that they use in the classroom. In this sense, we seek to explore the importance of the utilization of the most traditional didactic tools as the books of text and the written sources with the incorporation of audio-visual material and the use of the portable computers in the creation of teaching practices. Thus, through investigations of the teachers' discourses, the aim is analyze the classroom materiality and the criteria that guide the selection of the resources that the teachers use in their everyday actions.

Keywords

didactic materials, teaching, History, teacher's practices

Introducción

Desde el campo de la Didáctica de la Historia este artículo se propone abordar los diferentes dispositivos, recursos y materiales que traducen los contenidos de la enseñanza de la Historia en el nivel secundario, así como los sentidos y criterios que guían su utilización en el aula. La búsqueda por entender qué sucede dentro del aula mientras la Historia se enseña (y, algunas veces, se aprende) nos llevó a plantearnos diversos interrogantes sobre los materiales, saberes y prácticas que los docentes ponen en marcha en el intercambio continuo con los alumnos. Este problema sobre el hacer docente, sobre sus prácticas y acciones, nos generó la necesidad de adoptar un enfoque que privilegiara la perspectiva y las acciones de los protagonistas de lo que sucede puertas adentro del aula.

Con el objetivo de analizar las prácticas docentes y su relación con la materialidad escolar, este trabajo toma como referencia el concepto *cultura escolar*, el cual permite comprender las acciones, experiencias, motivaciones y decisiones de los sujetos implicados en la relación didáctica, ubicando el foco en los profesores, sus decisiones y acciones. La escuela, en tanto, se considera como un lugar de negociación entre lo impuesto y lo practicado, como un espacio donde se combinan estructuras, objetos y saberes diversos conformando su carácter *híbrido*¹.

Partimos de considerar a los profesores como actores educativos que se encuentran en la búsqueda cotidiana y permanente de crear las condiciones para que un aprendizaje, varios, simultáneos o a destiempo, sucedan. Con la profunda convicción de la práctica docente como una obra artesanal (Sennett, 2009) y llena de incertidumbres (Jackson, 1991), entrevistamos a diversos profesores del nivel secundario, comprendiendo que no existen malas ni buenas prácticas, sino “otros” que actúan con determinada finalidad, dando un sentido a su acción y buscando provocar un efecto, aunque este no sea eficaz o certero. En definitiva, nos preguntamos ¿Cuáles son los recursos y materiales didácticos que se ponen en acción en la enseñanza de la Historia con el fin de provocar que el aprendizaje suceda?

Los sujetos escolares en foco

La mirada antropológica puesta en relación con los análisis sobre la cultura popular y la estrecha vinculación con los estudios históricos de la cultura (Burke, 2000), ha permitido a la perspectiva cultural colocar la acción de los sujetos en el centro de las pesquisas. El enfoque cultural impactó en las investigaciones del campo educativo, principalmente en lo referente a la preocupación por la acción de los sujetos sociales, su autonomía, experiencia o práctica (Vidal, 2007). Así, el empleo del concepto *cultura escolar* ofreció visibilidad a las acciones de los sujetos escolares, así como a los procesos, vínculos y saberes que se crean dentro de la escuela y a su relación con el mundo social.

Siguiendo a Pérez Gómez (1998) la perspectiva cultural supone un cambio de perspectiva: requiere trasladar el análisis a los intercambios subterráneos de significados que se producen en los momentos y en las situaciones más diversas e inadvertidas de la vida cotidiana de la escuela. Desde este enfoque, se destacan las singularidades de aquello que es producido diariamente en el aula, del repertorio de prácticas que allí se entranan, de los discursos asociados a las prácticas y de la adaptación o apropiaciones de las propuestas curriculares (Escolano, 2011:24).

En tal sentido, los aportes más significativos en el terreno de los estudios de la llamada cultura escolar provienen del lingüista André Chervel (1991), quien pondera el carácter creativo de la escuela, asegurando que se ocupa de enseñar sus propias producciones: las disciplinas escolares. Este saber específico emerge del propio funcionamiento escolar y sus efectos se extienden sobre la sociedad y la cultura.

En esta línea, el término cultura escolar fue precisado por Dominique Julia como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, así como el cúmulo de prácticas constituidas históricamente en el interior de la escuela, que permiten la transmisión de los conocimientos disciplinares y la incorporación de los comportamientos (Julia, 2001:10). La intención del historiador francés es analizar el referido conjunto de normas y prácticas, abriendo la “caja negra” de la escuela. Para esto, señala la necesidad de tener en cuenta a los agentes que llevan adelante dicha tarea: los docentes. Así, resalta el papel activo de los profesores y se opone a considerarlos como agentes de una didáctica y de normas impuestas desde afuera.

Asimismo Vinão Frago (2002) ha señalado la necesidad de estudiar la relación entre la cultura escolar y las reformas educativas, encontrando una disociación entre el saber teórico-científico y el saber empírico-práctico de los enseñantes. Conjuntamente, cabe destacar el aporte de Escolano (2005) quien ha diferenciado tres dimensiones de la cultura escolar: la cultura empírica de los enseñantes, la cultura científica de los académicos y la cultura política de los gestores, con el fin de desentrañar sus relaciones así como los límites y desafíos de las mismas.

Los estudios señalados han permitido reconocer que las prácticas no se deducen de las prescripciones ya que existe siempre un espacio de autonomía del sujeto. Por lo tanto, resulta necesario distinguir las prescripciones de los usos, teniendo en cuenta que si éstas diseñan los contornos de los repertorios posibles, no inhiben que otras prácticas sean activadas, construyendo actos no previstos. Esta observación está en deuda con el análisis de De Certeau (2008) y con su concepto “maneras de hacer”, que refiere a los estilos y a las formas de apropiación de los distintos productos por parte de los consumidores. Así, los sujetos desarrollan *tácticas* que les permiten utilizar y desviar el espacio organizado de una manera creativa y artesanal. En concordancia con este análisis, se sostiene que en su práctica cotidiana, los docentes ponen en acción *tácticas* que les permiten utilizar las normas, los materiales didácticos, fuentes y libros de texto para apropiarse de los mismos de manera creativa y artesanal.

En cuanto a la producción existente sobre profesionalización, formación y práctica docente, se destaca la perspectiva que considera al docente como reflexivo, subrayando la relevancia de su accionar para la impulsar el cambio educativo. En esta línea, Pérez Gómez (1998) ha incursionado en la formación docente y sus vínculos con las concepciones acerca de la enseñanza mientras Stenhouse (1985) ha sostenido el rol del profesor como investigador y la elaboración del conocimiento pedagógico a partir de la misma práctica. De acuerdo con Edelstein (2011) el giro en la investigación didáctica se produce cuando se asume que el diálogo con los profesores es fundamental para la construcción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza. Así, el profesor pasa a ser considerado como productor de significados y no un mero consumidor de conocimientos académicos². En este viraje de perspectivas y de metodologías se encuentra el trabajo pionero de Jackson (1991) el cual sienta las bases para la comprensión de lo que sucede dentro del salón de clases.

En el campo de la enseñanza de la Historia, una obra de referencia en nuestro país es el trabajo de Finocchio y Lanza situado en la Ciudad de Buenos Aires a inicios de la década de los 90. A partir de la indagación de la propuesta oficial y editorial vigente para el nivel medio, las autoras delimitan las variables que se conjugan en el desarrollo de la práctica, entre las que se encuentran la formación docente, la normativa oficial, la conciencia de la Historia, su concepción y la propuesta editorial. Asimismo, a partir de la realización de observaciones áulicas, identificaron diversas modalidades de “saber hacer” docente asociadas a formas que caracterizan como tradicionales, innovadoras e ilusorias.

Además, se pueden mencionar las indagaciones sobre los cambios registrados en las prescripciones curriculares (Finocchio, 1999) o las ofertas editoriales (Romero, 2004; González, 2006; Kaufmann, 2006) así como trabajos sobre la innovación educativa (Aisenberg y Alderoqui,

1995 y 1998; Finocchio, 1993; Romero, 1997). Dentro de esta perspectiva se destacan los estudios realizados por M. P. González sobre los saberes y prácticas de un conjunto de profesores de secundaria de Buenos Aires, partiendo del análisis de diferentes documentos y entrevistas a docentes. Estas indagaciones permiten analizar la relación entre los profesores y el pasado reciente, estableciendo las tensiones y tradiciones presentes en las propuestas oficiales, los contextos escolares y áulicos, los contenidos, las narrativas, las estrategias y los recursos (González, 2008, 2011).

En cuanto al campo de investigación de saberes y prácticas de los profesores de Historia, Ana María Monteiro (2007) ha investigado profundamente al docente como un profesional que domina y produce saberes en un contexto de autonomía relativa, como un integrante de la cultura escolar. En su tesis doctoral ahondó en los aspectos personales y profesionales de un grupo de docentes con el fin de abordar la forma en que movilizan los saberes (disciplinares, curriculares y pedagógicos) y los sentidos detrás de la enseñanza. Por su parte, desde una perspectiva que privilegia al docente como profesional y creador de saberes, la investigadora uruguaya Ana Zavala ha focalizado sus estudios en las prácticas de enseñanza de los profesores de Historia, centrándose principalmente en las acciones referidas a preparar clases, ejercicios, evaluaciones y presentaciones (Zavala 2006 y 2015).

En la línea descrita se pueden ubicar los inicios de nuestra investigación y nuestro interés por las prácticas docentes y su relación con la materialidad escolar. En este sentido, buscamos indagar la importancia que reviste la utilización de herramientas didácticas más tradicionales como los libros de texto y las fuentes escritas junto a la incorporación de material audiovisual y el uso de las netbooks en la creación de prácticas de enseñanza. Teniendo en cuenta los aportes de Finocchio (2009) podemos afirmar que los cambios en la materialidad de la escuela han ido rediseñando los saberes y las prácticas así como los vínculos entre los sujetos. Por lo tanto, cabe preguntarse qué materiales son utilizados de forma frecuente en las clases y cuáles son los usos que se ponderan, las posibilidades de trabajo áulico que habilitan y las dificultades que se presentan en la cotidianidad escolar.

Para abordar el objeto, seleccionamos la ciudad de Tandil³ como unidad de estudio, que refiere al ámbito espacial en donde realizaremos la investigación (Guber, 1991). De esta forma, se ha procurado limitar el campo teniendo en cuenta la necesidad de contemplar la cotidianidad escolar de nuestro contexto más cercano y atendiendo a la factibilidad de la investigación. La *unidad de análisis* de la investigación se halla circunscripta a profesionales egresados de las dos instituciones de formación docente que posee la ciudad en el área de Historia: la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y el Instituto Superior de Formación Docente N° 10 Dr. "Osvaldo Zarini" (ISFD N° 10). Además, se considera que los docentes se encuentran desempeñando actualmente su profesión en las escuelas secundarias de Tandil. En este sentido, nos propusimos entrevistar a aquellos que se presentasen dispuestos a relatar sus experiencias y a participar de la investigación⁴. Cabe señalar que en la realización de las entrevistas se buscó la representación de los diferentes perfiles de docentes, intentando diversificar la muestra de acuerdo con los siguientes aspectos: formación inicial, lugares de trabajo, experiencia laboral, sexo, edad, etc. Respecto al número de entrevistados, no se estableció con anticipación sino que dependió de los resultados obtenidos en los diálogos, de la riqueza de cada una de ellos, así como de los puntos comunes y divergentes que fueron derivando de su realización. Por lo tanto, se consideró el criterio de saturación, que es un proceso que opera luego de haber intentado diversificar al máximo los informantes (Bertaux, 1993:158-159; Fraser, 1993:83).

Se considera que las entrevistas y su puesta en diálogo con la bibliografía y los documentos curriculares, constituye una forma propicia para acceder a las prácticas escolares a partir de las voces de los docentes. La entrevista es una técnica de investigación que implica una interacción verbal, inmediata y personal entre el entrevistador y sus informantes. Básicamente, se trata de un diálogo formal, no improvisado, que se encuentra orientado por un tema de investigación. En nuestro caso, los diálogos se plantearon en base a un esquema semiestructurado, teniendo en cuenta que muchas veces los mejores interrogantes podían surgir de forma espontánea, durante la conversación, y que si bien el entrevistador es quien controla la entrevista, es el entrevistado quien debe tener prioridad y mayor participación (Portelli, 1991:47). Así, el objetivo es intentar comprender las perspectivas que los informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1984). De este modo, la realización de entrevistas permite acceder a las percepciones y valoraciones que los protagonistas poseen sobre situaciones y hechos, así como sus deseos, temores y aspiraciones.

La enseñanza de la Historia: entre los manuales y los dispositivos digitales

Los llamados libros de texto o manuales constituyen uno de los recursos fundamentales del que se sirven los docentes entrevistados en la organización de las clases de Historia. Como afirma Valls (2001) en sus estudios sobre los usos tradicionales y actuales del manual de historia en las escuelas españolas, los textos escolares continúan teniendo una presencia central en las aulas. Además, desde la perspectiva de Rockwell (1995), constituyen el eje de los contenidos temáticos a abordar a lo largo del año lectivo, ya que, por lo general, sigue las directivas de los diseños curriculares. De acuerdo con la perspectiva y opinión de los docentes entrevistados, el manual opera como un organizador de las tareas escolares, tanto para alumnos y docentes como para los padres, constituyendo la base sobre la cual trabajar diariamente a partir de las lecturas propuestas, las imágenes, actividades y fuentes documentales. Al respecto, una profesora señala:

El manual es el primer acceso que ellos tienen, con los años intenté no usarlo pero volví porque ellos [los alumnos] lo necesitan, ellos no están acostumbrados a la lectura... el manual es rígido pero es la primera aproximación para leer (...) y entiendo que es el único momento en el día en que ellos van a leer. Otra opción es utilizar fuentes para comparar lo relatado en el manual, documentos en fotografías y esto hace muchísimo más ameno el trabajo del manual. (Entrevista N° 7)

Además de enfatizar la mencionada centralidad que tiene el manual en las clases de Historia, las entrevistas sugieren su uso a la elección de determinadas editoriales que, en su mayoría, gozan de notable presencia en el mercado escolar a través de la publicidad y los agentes de promoción, perteneciendo algunas de ellas a grupos empresariales multimediales. Los docentes suelen justificar la elección de una u otra editorial por el formato adoptado para presentar la información, el ajuste de los contenidos al nivel de los alumnos, la propuesta de trabajo con fuentes, la existencia de imágenes o hipervínculos, entre otros.

Uso libros de textos, estaba trabajando con Tinta Fresca y ahora cambié porque daba por entendido muchos temas y la verdad es que sirve más como guía para el docente y para el alumno es muy complicado y además no explica algunos temas. Lo cambié por Kapelusz que tienen más ilustraciones, comentarios, vínculos hacia películas, documentales, páginas web, mucha ilustración, infografía y eso creo que a los alumnos les llega mucho más. (Entrevista N° 2)

A mí me gusta Kapelusz porque tienen novedades, es más elevado, tiene un análisis de fuente interesante. Después Santillana también, viene más sencilla, más comprimida, más sencilla de trabajar. Básicamente son esas las editoriales porque además son las que tiene de acuerdo al diseño que es lo que también se pide. Después yo he comprado los libros de Vicens Vives⁵ que nadie los usa... que es una editorial española que también está acá... esas tienen muy buen material

y los uso como apoyo para buscar alguna cosa que me gusta, como apoyo en el aula, para complementar algún tema. (Entrevista N° 18)

Podemos observar que, pese al hecho de la elección de un libro de texto específico, los docentes no se muestran del todo conformes con las propuestas editoriales y tienden a utilizar el texto escrito como el esqueleto material aunque luego anexan otros recursos para complementar o quitan algunas partes que no terminan por convencerlos. “Uso un libro de texto para todo el año. Este año pedí el *Santillana*, salvo en un colegio privado que hicimos como un compendio de distintos libros. El libro es como la base y después siempre trato de darles documentos de todo tipo de autores pero trato de que sean documentos cortitos” (Entrevista N° 6). Es decir, los materiales funcionan como una base sobre la cual se puede ir y venir, variar, excluir o introducir información.

Muchas veces me pasó no estar de acuerdo con la editorial pero vos después elegís o le planteás lo que te parece diferente y el pibe después elegirá si le gustó más lo del libro o no. A mí me gustaba Aique pero ahora no está editando... ahora me quedo con Santillana. Los chicos usan un libro pero en el medio les voy indicando algún material que me gusta o que no está muy completo en el manual. Santillana es un libro que reduce mucho la etapa del '76 en adelante en Historia Argentina y entonces yo lo complemento con otros materiales. (Entrevista N° 19)

Yo armo un cuadernillo que tiene varios capítulos de diferentes libros y atrás tiene actividades que las voy variando todos los años o cada dos años. Ese es el material que a mí me permite estar organizada y que al chico le permite estar organizado, el chico necesita estar organizado. Ese material bibliográfico para mí, yo siempre le digo a los chicos: esto no es la biblia, es algo que se puede armar y desarmar, leer de atrás para adelante, empezar por el medio, le podemos agregar otros materiales, lo podemos cuestionar pero es el material de base. Yo sé que un día armé una clase magistral y está buenísimo pero un día me agarró con algún problema no pude y sé que los pibes tienen ese cuadernillo y vamos a poder trabajar, entonces ellos están organizados y yo también, es como una base. (Entrevista N° 13)

En las entrevistas realizadas, el manual aparece como el recurso básico de trabajo en el aula, aunque no se le otorga exclusividad, ya que convive con diversos materiales que complementan, enriquecen y “acercan” la información a los alumnos. Esta combinación del texto escrito con recursos de internet, videos, la consulta a periódicos, fotografías impresas o el análisis de imágenes a través de una pantalla, nos permite ver la pluralidad del trabajo en el aula y la existencia de múltiples modos de conocer que aumentan la complejidad del acto de leer. Tal variación de soportes de lectura y su diversa utilización, así como el sentido crítico y autónomo de los profesores en la elección del material, aparecen reflejados en los siguientes relatos:

Tenés que ir variando los materiales porque si les das mucha lectura se aburren. Yo utilizo muchas films, videos, otro tipo de fuentes como la música, principalmente para Historia argentina. También uso documentales, en general de Canal Encuentro. (Entrevista N° 14)

La materialidad utilizada depende mucho de la escuela en la que trabajes y en el grupo (como viene trabajando, que tenga las herramientas conceptuales, procedimentales para poder abordar el recurso) He usado diferentes recursos tanto clásicos como un texto, fragmentos de canciones o de películas, fotografías, obras de arte, artículos periodísticos, utilizar cosas de actualidad como videos de Bombita Rodríguez⁵, documentales, humor gráfico. (Entrevista N° 1)

Actualmente incorporé la utilización de programas que vienen en las netbooks. Después generalmente llevo alguna fotocopia de textos breves, trato de seleccionar textos concisos para que les queden algunas ideas, después les he llevado películas, documentales de “Algo habrán hecho por la Historia Argentina”... creo que hay cosas rescatables y

otras que no tanto. Me gusta usar imágenes proyectadas, ver en los libros el tipo de imágenes, que las describan, fuentes y demás. (Entrevista N° 20)

La centralidad del manual como eje o guía en las clases de Historia es tal que los docentes que resuelven no utilizarlos responden, por lo general, a las directrices de la institución en la que trabajan. Por ejemplo, aquellos que se desempeñan en colegios dependientes de la Universidad o en escuelas donde la norma es no utilizar libros de texto, optan por realizar una selección bibliográfica de trabajos historiográficos.

En el colegio no se trabaja con manuales. El material se conforma según el plan de cada año, lo armamos con el otro profesor de Historia, y ahí sí, vamos viendo qué lecturas incluir, seleccionamos el material de la biblioteca y los textos son a veces un poco más elevados, por ejemplo el libro de Susana Bianchi lo usamos a partir de 2º año. (Entrevista N° 10)

Generalmente utilizo algún manual como guía y después uso obras historiográficas como el "Atlas" de Lobato y Suriano o el libro de Romero para Historia del Siglo XX. En el caso de que trabajemos algún tema en especial selecciono alguna bibliografía por ejemplo Bjerg para inmigraciones o "Historia de la vida privada" o trato de darles debates historiográficos con algunas obras importantes. Te aclaro que esto lo puedo hacer en una escuela que tiene la particularidad de ser la escuela de la universidad, donde la situación es muy distinta. (Entrevista N° 3)

En la escuela es 'dale la bibliografía que quieras' y hasta algún punto está mal visto dar manuales, no te dicen que no los uses pero todas saben que no debés usarlo. Siempre la idea es que sea más complejo que los que está pensado para los chicos de esa edad, hay una idea de subestimación del manual. (Entrevista N° 4)

El uso de los manuales también se ve limitado por otros condicionantes como la simplificación de los contenidos y la proliferación de imágenes que, desde la perspectiva de algunos docentes, redundan en la disminución de temas significativos para la enseñanza. Al respecto, para el caso de España, Valls Montés señala que "las imágenes de los manuales escolares de Historia desempeñan una función más estética y motivadora que informativa o explicativa o, dicho de otra manera, que son utilizadas más como ilustraciones que como documentos históricos" (2007:12). Así, las editoriales terminan por privilegiar la presentación de la información que el contenido en sí. Tal inconveniente es advertido por algunos docentes:

Un problema son los manuales, acotan demasiado, hay un montón de dibujos y un montón de información que está como picoteada y no te queda otra que estudiarlo de memoria. (Entrevista N° 10)

Y vos en los libros de texto ves la transformación: cada vez párrafos más pequeños, más foto, más imagen, más título, y terminás reduciendo tanto la cosa que no sabés ni qué estás enseñando (...) perdés de vista lo que estabas enseñando. (Entrevista N° 13)

Asimismo, un acercamiento a los recursos en cuestión no puede prescindir de una reflexión previa sobre el posicionamiento ideológico que los caracteriza. De acuerdo con la lingüista Taboada (2013), la ideología se refleja en las imágenes, en los textos pero principalmente en las consignas. Según la autora es allí donde los libros de texto terminan reforzando los estereotipos instituidos. Estas cuestiones ideológicas no escapan a la observación de algunos docentes que optan por elaborar sus propios materiales para ciertos temas, aunque sin dejar de utilizar manuales como base.

Hay cosas que los manuales de hoy en día omiten, están manipulando, es una bajada de línea (...) Sin ser militante, me parece que esto no ayuda y los chicos más grandes se dan cuenta, son muy críticos y se dan cuenta. Por eso prefiero

hacer yo los materiales. No considero que hay un manual, hay cosas que me gusta como Puerto de Palos y de Aique el que trae un libro de fuentes es el que uso para quinto y para cuarto⁷. (Entrevista N° 15)

Como expresa Taboada, los libros de texto son un indicador de las ideologías y discursos que circulan en las aulas. Sin dejar de lado tal significación, en este trabajo se sostiene que existe una distancia considerable entre lo que los manuales proponen, lo que los docentes dicen que hacen y la práctica de los mismos. Los trabajos de Elsie Rockwell han llamado la atención sobre el alejamiento entre los libros de texto, las formas de enseñarlos por los docentes y las variadas interpretaciones y apropiaciones realizadas por los alumnos (Rockwell, 1995). Es decir, el vínculo entre norma y práctica nunca es directo sino que se encuentra mediatizado por procesos de apropiación. Dicha recepción así como la práctica concreta, los usos y resignificaciones de los libros de texto en el aula constituyen variables pendientes de ser analizadas para ofrecer una aproximación más cabal a las culturas escolares.

Junto con la referida centralidad otorgada al libro de texto, cabe indicar que la mayor parte de los entrevistados expresan la necesidad de incluir en sus clases nuevos recursos como los de naturaleza audiovisual. Así, imágenes fijas y en movimiento, presentaciones en PowerPoint, fragmentos de películas y videos documentales, forman parte de la cotidianeidad escolar, complementando y enriqueciendo el consabido trabajo con el texto escrito, sea éste fuente documental, manual, compendio de textos o bibliografía académica.

No es una cultura exclusivamente escrita y me parece que el que no entiende eso está perdido. Necesitamos otros soportes, otros apoyos. (Entrevista N° 5)

Uso muchos documentales de distinta índole, normalmente lo que está en educ.ar⁸ y en Encuentro, películas pocas porque no encontré una película que me convenza, soporte en imagen uso desde el mapa tradicional, imágenes pictóricas como disparador, etc. (Entrevista N° 16)

El uso de instrumentos audiovisuales en la escuela tiende a establecer lazos entre la cultura escolar y las culturas juveniles, provocando la redefinición de las mismas y la apertura de nuevos canales de transmisión de conocimientos. La utilización de medios digitales implica la puesta en marcha de saberes muy diferentes a aquellos consagrados por la escuela desde sus orígenes. Nuevas jerarquías y vínculos se organizan a partir de renovados soportes, que implican la aparición de lenguajes y modos de lectura diferentes a los habituales. Sin embargo, como analiza Dussel (2009, 2011, 2012) en sus investigaciones sobre la relación entre la escuela y la cultura digital y visual contemporánea, estas transformaciones no implican necesariamente usos más ricos o creativos de los recursos ni operaciones intelectuales más significativas.

Al consultar a los docentes sobre la utilización de los materiales en cuestión, nos encontramos con el hecho de que algunos no suelen tomar en cuenta la necesidad de trabajar con los aspectos subjetivos y connotativos de las imágenes ni con su carácter constructivo. De este modo, el cine, la televisión, los documentales así como las imágenes icónicas suelen ser considerados reflejos de la realidad. Esto soslaya su carácter de representación mediada por el contexto, las ideas de los realizadores, sus objetivos y perspectivas así como el sentido comercial que guía muchas veces estas producciones.

Yo trabajo mucho de forma referencial con televisión y cine. Trabajo mucho con las películas, a los chicos les nombrás "300" y ya saben lo que es Esparta... para mí es fundamental, es la forma de hacerlo más cercano y visual. (Entrevista N° 10)

La semana pasada para abordar las consecuencias sociales de la revolución industrial vimos Oliver Twist, lo bueno es que los acerca a los chicos, les permite reconstruir el contexto. (Entrevista N° 21)

Utilizo "Historia de un País" y algún otro ciclo de "Canal Encuentro" para muchas cosas porque lo audiovisual funciona mucho mejor que el texto porque a los chicos les queda más. (Entrevista N° 4)

Como expresa Quintana (2003), la perspectiva del historiador debería remarcar que las imágenes no constituyen un reflejo de la realidad sino que son una construcción de lo sucedido, de aquello que se quiere representar. En el caso del cine, la producción artística se encuentra condicionada por las ideas y los objetivos del cineasta. Así, la ficción cinematográfica se convierte en un documento histórico ya que nos permite vislumbrar los motivos, perspectivas y valores en los cuales se inscribe la reconstrucción de los sucesos. En este sentido, algunos docentes plantean el desafío de trabajar el cine como un recurso producido en un contexto histórico, con fines específicos y desde perspectivas determinadas. Sin embargo puede observarse que dicho uso del material audiovisual exige un mayor desafío al profesor, un análisis más complejo del contexto de realización así como un estudio específico sobre las características del séptimo arte, por lo cual no sería éste el uso que prevalecería en las aulas. Como expresa un informante:

Mi gran anhelo es poder trabajar los films como fuente primaria, no secundaria, lo cual podría ser a partir del siglo XX. Generalmente lo hago como fuente secundaria. (Entrevista N° 3)

En la gran mayoría de los docentes entrevistados sobresale la idea de la necesidad de emplear recursos didácticos diferentes del texto escrito para "acercar" la Historia a los alumnos. Así, los *nuevos medios digitales* (Dussel, 2012), las imágenes y la música parecen contribuir a la comprensión del alumnado de hechos y procesos históricos, aun cuando no se promuevan operaciones intelectuales más complejas o, al menos, un trabajo diferente del realizado con los soportes tradicionales. En palabras de una docente:

Para los más chicos elaboro mis propios materiales, también suelo recurrir a materiales del educ.ar, uso muchos videos que para mí lo que permiten es bajar los conceptos más abstractos a la realidad. También utilizo la música en algunos temas específicos para ser más prácticos e intentar bajar la teoría. (Entrevista N° 8)

Y también el ejercicio de pensar cómo eran las sociedades de ese momento para esto sirve mucho el cine y la televisión porque están muy acostumbrados a lo visual, les queda más. (Entrevista N° 2)

El siguiente relato ofrece una perspectiva diferente a los presentados ya que reconoce el valor de lo audiovisual para atraer la atención de los alumnos, pero insiste en la importancia de realizar otras operaciones sobre esos textos, para lo cual resulta indispensable el rol del educador:

Es muy complicado trabajar con películas, porque hay muchos estereotipos al respecto: 'buena voy a dar Revolución Rusa vemos El Acorazado Potemkin, y yo creo que es más útil trabajar con imágenes. El problema es cómo trabajás la peli (...) Creo que la imagen como composición pictórica es más interesante, así como compleja, pero el docente puede guiar la lectura de la imagen y aparte entender esto de que el artista es un actor social, igual que Maquiavelo, por ejemplo. (Entrevista N° 17)

En pocas palabras, la tarea con imágenes en el aula debe ir de la mano del análisis de la polisemia de las mismas, su falta de transparencia y la multiplicidad de significados, así como la importancia de la mirada del espectador y el lugar desde donde se observa. Cabe señalar que la interpretación del receptor se encuentra influenciada por los saberes que posee la persona que

recibe la imagen. Específicamente, las imágenes del pasado requieren de claves y de herramientas para ser interpretadas de forma activa y reflexiva. Como cualquier imagen, no pueden ser miradas de una forma acrítica ni unilineal. De ahí la importancia del profesor para, como expresa nuestra entrevistada, “guiar la lectura de la imagen”, proponiendo lecturas alternativas. En este sentido, *educar la mirada* (Dussel, 2009) implica abrir nuevos interrogantes, nuevas maneras de decir, rompiendo con los usos cotidianos de las imágenes, proponiendo otras miradas y enfoques. La incorporación de artefactos novedosos en las aulas ¿implica un cambio en los procedimientos intelectuales que se realizan sobre ellos? ¿Qué operaciones se plantean sobre las imágenes fijas y en movimiento, cuáles son los usos que predominan y cuál es el rol que el docente adquiere en este sentido? Nos limitamos a dejar planteados estos interrogantes, cuya hipotética respuesta requiere de un acercamiento cuidadoso a la práctica concreta y al interior del aula.

De un tiempo a esta parte, la mayor parte de las escuelas públicas de la ciudad de Tandil han sido testigo de la proliferación de netbooks como dispositivos tecnológicos permanentes en el aula. El uso de pantallas individuales ha supuesto la redefinición del aula como espacio pedagógico, a pesar de las escasas posibilidades de conectarse en red. En un contexto de avance de nuevas tecnologías que implican un uso individualizado del instrumento, resulta dificultoso sostener un tipo de enseñanza frontal y uniforme, característica del modelo áulico convencional. Al respecto, un docente señala:

Es necesario el diseño de estrategias muy distintas para convivir con estos nuevos artefactos. (Entrevista Nº 18)

Así, la cultura escolar se transforma a partir de la redefinición del espacio áulico y de la incorporación de nuevos elementos y relaciones en el ámbito escolar:

Por otro lado, estas escenas señalan que la frontera entre lo escolar y lo no escolar ya no se define por los límites del espacio y el tiempo de la escuela, y es cada vez más difícil de balizar. Hay que poner en evidencia que hay mucho de “no-escuela” en el horario escolar. (Entrevista Nº 19)

Podríamos pensar que aquello comprendido en lo que la citada docente denomina “no-escuela” forma parte de la cultura escolar contemporánea, evidenciando la interacción que la misma realiza con la sociedad, sus transformaciones y con las culturas juveniles. La inclusión de los dispositivos tecnológicos como parte integral del aula evidencia que el tiempo y el espacio escolar han traspasado las fronteras materiales institucionales, entrando en fusión con espacios, elementos, lenguajes y conocimientos cuyo origen es extraescolar pero cuyo desarrollo se propaga, amplifica y transforma dentro de la escuela.

¿Cuáles son las opiniones, sensaciones y experiencias de los docentes frente a la incorporación de artefactos tecnológicos como materiales cotidianos de trabajo escolar? Esta investigación, que no tiene características probabilísticas sino que es de carácter exploratorio, demuestra que existe una actitud preferentemente positiva hacia la inclusión de las netbooks en la escuela. Principalmente, se destaca el argumento sobre la importancia de que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de acceso a los recursos:

Las nuevas medios digitales son una excelente propuesta. He comprobado que resultan en una igualación en el acceso a algunos materiales entre alumnos de distinta extracción socio-educativa y permite nuevas formas de presentación de trabajos que incluyen texto, imagen, video, sonido, etc. (Entrevista Nº 21)

Esta propensión favorable que se desprende de los juicios docentes valoriza considerablemente el uso de las computadoras para tareas escolares. Sin embargo, dichos criterios van acompañados de preocupaciones acerca de la utilización de las máquinas, su implementación y la necesidad de capacitación docente en el área.

Que cada chico tenga una netbook es importantísimo pero el problema es cómo se usa esa nueva tecnología. El problema es que esa nueva tecnología es omnipotente en sí misma, parece que hiciera magia. Por eso es importante la capacitación de los docentes porque los chicos la terminan usando para copiar lo que el profesor dicta o para jugar a los jueguitos. (Entrevista N° 1)

Estoy a favor de la inclusión digital, de que todos los chicos tengan acceso a la computadora, a internet, que pueda llegar a las familias. No me gusta la implementación, la largaron como para empezar y después ver qué hacer. (...) Yo creo que nos deberían haber capacitado a los docentes antes de que lleguen a la escuela. Yo el año pasado hice cursos, pero eso depende de cada docente, no hubo un plan, una organización y es difícil porque uno tiene que cambiar la manera de trabajar. (Entrevista N° 2)

A mí me ha venido re bien el uso de las netbooks, tiene programas muy interesantes, con documentos espectaculares, buenísimo. El año pasado hicimos un curso en normal y nos enseñaron un montón de herramientas que estaban espectaculares y yo no sabía que existía (...) Los alumnos han aprendido a usar el G-Maps³ y la verdad los chicos la manejan muy bien. Es una de las cosas que mencionan los chicos como negativa, que los profes no incentivan el uso de las netbooks, igual muchos es porque no saben cómo usarla, yo porque me capacité. (Entrevista N° 6)

Cabe señalar que la recepción de las nuevas tecnologías se encuentra mediatizada por la cultura escolar y por el repertorio de prácticas y saberes disponibles. Una vez considerado esto, nos preguntamos ¿cuáles son los usos más frecuentes que nuestros entrevistados han señalado dentro de las normas, significados y prácticas ya existentes? Algunos de ellos quedan enunciados en los siguientes relatos:

Nosotros estamos usando el "Audacity" que es un programa de audio, para hacer una radio, el año pasado para "Jóvenes y Memoria" usamos el "Movie Maker" y bueno... en la clase no usamos demasiado Internet. (Entrevista N° 11)

Los materiales que uso son diversos, en los cursos que tienen netbook del programa "Conectar Igualdad" les acerco material en pendrive para trabajar en clase. (Entrevista N° 21)

La cuestión del aula digital me permite abrir fotos, visitar sitios, utilizar procesadores de textos y mostrarlos como recursos. La monopolización de un único recurso es un somnífero: PowerPoint todo el tiempo asegura que los alumnos hagan zapping con el docente, hay momentos donde el docente puede intervenir con distintas alternativas. (Entrevista N° 5)

Muchos leen, abren la netbook, trabajan desde la computadora y otros imprimen. Con un curso hicimos una actividad donde tenían que hacer una revista, entonces usamos programas de gráfica, la idea era hacer una revista, ubicándose en la década del '60, y bueno de ahí surgieron algunos trabajos lindos, todo depende del manejo que tengan los chicos. (Entrevista N° 16)

El año pasado empezamos a trabajar con las netbooks y un poco ver qué maneras, qué tipo de trabajos, qué cosas se podía hacer (...) Por ejemplo, trabajé Hominización con un video que encontré en YouTube en el que se mostraba las diferentes etapas, hicimos la lectura primero y después ellos vieron el video. Y cosas a las que el material escrito hace referencia: la mandíbula, los brazos, la influencia del clima, las glaciaciones, etc., las pudieron ver en el video y tomaban nota de lo que veían. La devolución que daban en clase reflejaba cómo habían entendido y se les había grabado lo que habían visto en el video. Eso es fantástico. Y este año lo que probé es hacerlo al revés: empezar a mostrarles imágenes y después de las imágenes ir a la lectura. (Entrevista N° 10)

En los relatos, se puede observar que prevalecen usos de la netbook similares a la carpeta del estudiante, como el medio que les permite tomar nota, hacer los trabajos y visualizar la imagen fija o el video que podrían ver también en una proyección grupal. Es decir, en estos casos las operaciones intelectuales que habilita la computadora portátil parecen no diferir de las conferidas sin su utilización. Sin embargo, la realización de proyectos grupales, como el montaje de un video, el armado de una radio o la realización de una revista, pueden implicar la puesta en marcha de procedimientos que, sin la utilización de las netbooks, serían más difíciles de desarrollar. El uso de esta tecnología permite crear proyectos de forma colaborativa, pudiendo difundir las producciones a partir de aunar individualidades en función de un grupo más fuerte y diversificado. Como afirma Azinian (2008), todos los parámetros que antes se imponían para las actividades educativas se transforman, facilitando y diversificando la tarea, prescindiendo de las jerarquías y de los límites de espaciales y temporales. De todos modos, para que esto suceda, el docente debe ser el guía esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando los intercambios entre los alumnos, otorgándoles la libertad de opinar y construir su propio pensamiento, impulsando la interrelación con sus compañeros.

Por lo tanto, lo relevante a la hora de explicar la constitución de las prácticas escolares no son tanto los recursos disponibles sino las actividades, lecturas y relaciones que surgen en torno de los mismos. En el discurso social prevalece la idea de que los chicos juegan con las computadoras. Si bien es innegable el hecho de que los alumnos entran en horas de clase a las redes sociales, juegan o chatean, también la escuela suele extenderse fuera del horario de clases, principalmente a partir del armado de grupos que congregan integrantes de distintas materias en Facebook. Esta experiencia es relatada por algunos entrevistados:

En uno de las colegios (...) tenemos una página con las alumnas, no con el Facebook personal, inventamos otro perfil (es un grupo) donde tenemos a nuestros alumnos y están varios profesores. Lo bueno es que ahí podemos bajar videos que ellos pueden ver en casa, que pueden compartir entre ellos en otro ámbito que no es la escuela y les hacemos recomendaciones: lean esto, miren esto. La red social realmente nos abre un espacio para saber qué tan atentos están ellos a la materia (...) me doy cuenta que están usando un tiempo fuera del aula que es maravilloso... o sea yo sigo presente fuera del aula. Así, tengo la posibilidad de saber que siguen teniendo comunicación conmigo o sea que el vínculo se traslada gracias a la era digital, se extiende fuera del aula y siguen manteniendo la misma señal de respeto (...)(Entrevista N° 7)

En todas las salones tengo grupos de Facebook. Eso es algo que me está dando mucho resultado porque yo les publico todas las semanas algún videito, sobre todo video, los chicos se enganchan mucho con el video. ¿Qué es lo que me pasa a mí? Que estoy trabajando el doble de lo que trabajaba antes. Porque hay que seleccionar cosas... y a veces les publico videos que por ahí no son los mejores pero sirven para criticarlos... y bueno... el ejercicio de comparar lo que vemos con lo que leemos: el video está diciendo esto, y el texto que leemos, ¿dice lo mismo? Por otro lado lo que me ha facilitado el Facebook es la vinculación... porque los pibes siempre están mirando. (Entrevista N° 13)

Por otra parte, también hay docentes que manifiestan no haber encontrado el modo de utilizar las netbooks en el aula, aunque reafirman la valoración positiva del recurso que caracteriza al resto de las entrevistas. Es decir, si bien la situación actual no es muy prometedora, los entrevistados resaltan el uso potencial de las máquinas a medida que las condiciones de implementación se optimicen:

Yo estoy muy esperanzado de que esto vaya avanzando, de que los docentes se vayan capacitando y también que los alumnos se acostumbren a este nuevo tipo de requerimientos que este recurso impone pero hasta ahora no tengo una evaluación positiva de mi trabajo con las netbooks. (Entrevista N° 3)

Para que este cambio sea viable, los profesores interpelados reconocen que el trabajo pedagógico tiene que modificarse, debiendo asumir el docente un papel central en la conducción de las transformaciones:

No tiene que ver con los recursos sino con los criterios que se usan... si pongo un PowerPoint para que sea una mera descripción estática de una cita de un libro, la funcionalidad es la misma si llevo el texto. Ahí juega con la creatividad no solamente del docente sino la de los alumnos. Hay que ofrecer un abanico amplio de posibilidades para que se den cuenta que la Historia no es solamente leer ni escribir, tiene que ver con la intencionalidad del docente, qué es lo que quiere demostrar el docente, que es lo que quiere lograr el docente con eso. (Entrevista Nº 5)

No sólo la labor didáctica debe transformarse para que la incorporación de las netbooks resulte exitosa. Son variados los problemas que conviene sortear para que esto se logre, como la inexistencia de una adecuada formación docente y estudiantil que permita la provechosa utilización de las computadoras:

(...) las repartieron entre todas las alumnas y recién al año empezaron las capacitaciones para los docentes. Las chicas al principio las llevaban con mucho furor pero sin saber muy bien qué hacer... salvo alguna que tomaba apuntes en la netbook, por ahí la utilizaban para hacer un trabajo y después las chicas recurren a Internet y ni siquiera se fijan que es lo que buscan. (Entrevista Nº 15)

La computadora no es algo con lo que puedo contar todos los días, de una manera estructurada y ordenada, algunos se las olvidan, a otros se les rompe...es muy complicado. Tengo que pensar en actividades creativas que les pueda dar a todos. Yo creo que lo que falta es formación a los chicos en el sentido en que ellos incorporen a la computadora como la carpeta y por otro lado una formación necesaria y justa para todos los docentes. (Entrevista Nº 7)

El ingreso de los nuevos medios digitales a la escuela ha interpelado a los actores escolares de modo que su inclusión enfrentó (y continúa afrontando) desafíos y dificultades como las arriba mencionadas. Pese a estos obstáculos, instaló entre los docentes la convicción de la necesidad de esos cambios y de la igualdad de condiciones materiales como punto de partida para una posible transformación. El potencial reto en la enseñanza es el de fomentar un trabajo más complejo y riguroso con las netbooks y otros dispositivos portátiles disponibles entre los jóvenes (como los celulares y tablets), de forma tal que su uso genere formas de trabajo más colaborativas y significativas.

Como pudimos ver, en la práctica cotidiana los nuevos dispositivos tecnológicos se unen y se combinan con el uso de recursos más tradicionales. Estas transformaciones desafían las relaciones intergeneracionales y los modos en que se efectúa la transmisión de contenidos. Tal situación abre interrogantes ligados a las operaciones intelectuales que se realizan a partir de la utilización de materiales clásicos y renovados: ¿Los “usos” de los materiales han cambiado tanto como su composición? ¿Cuál es la intencionalidad del docente detrás de la combinación de tales recursos? La utilización de tal hibridación material, ¿ha transformado las actividades educativas y la relación entre los actores escolares?

Luego de esta sucinta descripción interpretativa de los discursos docentes, podemos inferir que el panorama de las escuelas de Tandil dista mucho del estereotipo de docente autoritario que continúa con el mismo modelo didáctico que hace treinta años, el cual según Dussel (2012) prevalece en los medios y en la crítica universitaria a la escuela. Si bien muchas prácticas permanecen inmunes a los cambios, se constata que la cultura escolar se renueva, las normas se negocian y se asumen compromisos con las nuevas condiciones sociales y las transformaciones culturales. Dados tales cambios de las prácticas escolares ¿no habría que pensar en una formación docente para abordar los problemas que se les presentan a los profesores por el extendido uso de

Los criterios de selección de los materiales didácticos en la enseñanza de la Historia... - Gregorini

la imagen y de los nuevos medios digitales en las aulas? Tal vez la reflexión de esta docente nos ayude a pensar en la dirección planteada:

En esta disciplina más tradicional va a costar porque va a costar que el profe salga de la clase magistral, en un punto nos sentimos cómodos con la clase magistral (...) Estamos preparados para otra cosa, en la Universidad no pensamos más allá del análisis de fuentes, es el punto que le está faltando a "Conectar Igualdad", entrar en la Universidad, entrar en los formadores de formadores, para que el pibe que se recibe ya la tenga incorporada como herramienta didáctica. (Entrevista Nº 4)

Reflexiones finales

En la búsqueda por reconstruir la relación entre los recursos didácticos y la constitución de las prácticas docentes, se observa que los nuevos dispositivos, como los recursos audiovisuales y las Netbooks, se unen y se combinan con el uso de recursos más tradicionales como los textos escolares y las fuentes escritas. Aunque algunas prácticas escolares permanecen inmunes a los cambios, los relatos de los docentes evidencian que la cultura escolar se renueva, las normas se negocian y se asumen compromisos con las condiciones sociales y las transformaciones culturales.

Entre las permanencias del aula de Historia, las entrevistas realizadas revelan que los materiales más tradicionales como los libros de texto o manuales constituyen uno de los recursos fundamentales utilizados por los docentes en la organización de sus clases. Esto se debe a que siguen las directivas de los diseños curriculares y se convierten en una valiosa guía de trabajo tanto para el docente como para el alumno, ya que articula los contenidos a abordar a lo largo del año lectivo. Entre los criterios que llevan a que los profesores seleccionen determinado libro de texto, se encuentran: la editorial (en general, las de mayor presencia en el mercado escolar), el modo en que el material presenta la información, el recorte de contenidos, las actividades, la existencia de imágenes, la línea ideológica, entre otros.

Lejos de gozar de exclusividad, el manual convive con diversos materiales como sitios de internet, videos educativos, diarios, imágenes y presentaciones multimediales. Tal variación de los materiales didácticos nos permite inferir la pluralidad del trabajo en el aula y la existencia de múltiples modos de conocer que transforman las relaciones del alumno con el conocimiento. El uso de instrumentos audiovisuales en la escuela tiende a establecer lazos entre la cultura escolar y las culturas juveniles, provocando la aparición de lenguajes y modos de lectura diferentes a los habituales, al tiempo que se habilita la formación de nuevas jerarquías y vínculos entre los sujetos escolares. En los relatos de los docentes, aparece la necesidad de emplear variados recursos didácticos para “acercar” la Historia a los alumnos. Así, el uso de tecnología digital, imágenes, videos y música parecen contribuir a la comprensión del alumnado de hechos y procesos históricos, aun cuando no se promuevan operaciones intelectuales más complejas o, al menos, un trabajo diferente del realizado con los soportes tradicionales.

¿Qué actividades, lecturas y relaciones se pueden vehicular en torno a los recursos didácticos según los discursos profesorales? Al consultar a los docentes sobre la utilización de los materiales en cuestión, nos encontramos con el hecho de que el cine, la televisión, los documentales así como las imágenes icónicas suelen ser considerados reflejos de la realidad. Esto soslaya su carácter de representación mediada por el contexto, las ideas de los realizadores, sus objetivos y perspectivas así como el sentido comercial que guía muchas veces estas producciones. Por lo tanto, el uso de tal material exige un mayor desafío al docente ya que implica un análisis más complejo del contexto de realización así como un estudio específico sobre las características del

recurso a utilizar, conocimientos que, por lo general, no se suelen promover en la formación inicial del profesorado.

La inclusión de los dispositivos tecnológicos como parte integral del aula evidencia que el tiempo y el espacio escolar han traspasado las fronteras materiales institucionales, entrando en fusión con espacios, elementos, lenguajes y conocimientos cuyo origen es extraescolar pero cuyo desarrollo se propaga, amplifica y transforma dentro de la escuela. Respecto de la inclusión de las netbook, si bien existe una valoración netamente positiva sobre su uso para tareas escolares, las preocupaciones se nuclean en torno a la utilización de las máquinas, su implementación y la necesidad de capacitación docente en el área. Del análisis de los relatos docentes, se infiere que prevalecen usos de la netbook similares a la carpeta del estudiante, como el medio que les permite tomar nota, hacer los trabajos con un procesador de texto y visualizar la imagen fija o un video. Es decir, en estos casos las operaciones intelectuales que habilita la computadora portátil no difieren de las generadas por otro recurso. Sin embargo, la realización de proyectos grupales, como el montaje de un video, el armado de una radio o la realización de una revista, pueden implicar la puesta en marcha de procedimientos que, sin la utilización de las netbooks, serían más difíciles de desarrollar. Por lo tanto, se sostiene que el uso de esta tecnología permite crear proyectos de forma colaborativa, pudiendo difundir las producciones a partir de aunar individualidades en función de un grupo más fuerte y diversificado.

El diálogo con los entrevistados nos permite inferir que, a la hora de explicar la constitución de las prácticas escolares, es de gran relevancia la existencia y disponibilidad de los recursos didácticos pero es menester dar cuenta de las actividades, lecturas y relaciones que se vehiculizan en torno a los mismos. En este sentido, la creación de nuevas prácticas no implica necesariamente la construcción de significados diferentes detrás de ellas por lo que el desafío de quienes hacemos la escuela en el mundo de hoy es analizar dichos sentidos, desnaturalizarlos y convertirnos en hacedores de los cambios.

Estas observaciones plantean otras cuestiones que nuestro estudio exploratorio no consiguió abordar: la utilización de tal hibridación material, ¿ha transformado las actividades educativas y la relación entre los actores escolares? ¿Cuál es el rol que el docente asume en la utilización de los dispositivos? ¿Sobre qué sentidos y criterios profesionales descansa la selección de recursos en la enseñanza de la Historia? Por lo tanto, se considera esencial el avance en la indagación a fin de poder reconstruir los haceres ordinarios de los docentes, variables comúnmente ignoradas en la mayor parte de las investigaciones (A. M. Chartier, 2000) y cuyo análisis resulta fundamental para transformar la enseñanza y dar mayor sustento y posibilidades de concreción a la voluntad del cambio de las realidades educativas (Aisenberg, 1998).

Bibliografía

- Aisenberg, B. & S. Alderoqui (comps.) (1995).** *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. & S. Alderoqui (comps.) (1998).** *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (2008).** Didáctica de las ciencias sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 136-163.
- Azinian, H. (2008).** TIC: ¿prohibirlas o aprovechar sus potencialidades? *Novedades Educativas*, 207, s/d.
- Bertaux, D. (1993).** La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En Marinas, J. M. & C. Santamarina (Eds.). *La historia oral: métodos y experiencias (149-170)*. Madrid: Debate.
- Burke, P. (2000).** *Formas de Historia Cultural*. Madrid: Alianza.

- Chartier, A. M. (2000).** Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. *Educação e pesquisa*, 26(1), 157-168.
- Chervel, A. (1991).** Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- De Certeau, M. (2008).** *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dussel, I. (2009).** Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela. En *Encuentro Iberoamericano Virtual Educa*, OEA, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2011).** *Enseñar y aprender en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2012).** Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones (183-213)*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.
- Edelstein, G. (2011).** *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Escolano, B. (2005).** Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. *Pro-Posições*, 16(1), 41-63.
- Escolano, B. A. (2011).** Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. *História da Educação*, 15(33), 10-30.
- Finocchio, S. (1993).** *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Finocchio, S. (1999).** Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22, 17-30.
- Finocchio, S. (2009).** Cultura escolar (o de cómo la escuela hace a lo social). Clase 21 de la *Diplomatura Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Fraser, R. (1993).** La historia oral como historia desde abajo. En Ruiz Torres, P. (Ed.). *La Historiografía* (79-92). Madrid: Marcial Pons.
- García Canclini, N. (2003).** Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música*, 7, s/d.
- González, M. P. (2006).** Conciencia histórica y enseñanza de la historia. Una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 21-28.
- González, M. P. (2008).** Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente. *Práxis Educativa*, 3, 17-28.
- González, M. P. (2011).** Investigación en enseñanza de la Historia: una propuesta de indagación de los saberes y prácticas docentes. En *IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*, ANPUH, Florianópolis.
- González, M. P. (2015).** Estrategias y tácticas en la transmisión del pasado reciente en Argentina: entre narrativas, normativas y prácticas. *Educação em Foco*, 19, 35-68.
- Guber, R. (1991).** *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Jackson, P. (1991).** *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Julia, D. (2001).** A cultura escolar como objeto histórico. *História da Educação*, 1, 9-43.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2006).** *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lanza, H. y Finocchio, S. (1993).** *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila.
- Monteiro, A. M. (2007).** *Professores de História. Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Pérez Gómez, A. I. (1998).** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Portelli, A. (1991).** Lo que hace diferente a la historia oral. En Moss, W.; Portelli, A.; Fraser, R. et al. *La historia oral* (36-52). Buenos Aires: CEAL.
- Quintana, A. (2003).** *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*. Barcelona: Acantilado.
- Rockwell, E. (1995).** *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Romero, L. A. (1997).** *Volver a la historia. Su enseñanza en el Tercer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Aique.

- Romero, L. A. (coord.). (2004).** *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sennett, R. (2009).** *El artesano.* Barcelona: Anagrama.
- Stenhouse, L. (1985).** *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.
- Taboada, B. (2013).** Los libros de texto implican un posicionamiento ideológico. *Ciclo de entrevistas CONICET.* Disponible en: [http://www.conicet.gov.ar /LIBROS-DE-TEXTO-IMPLICAN-UN-POSICIONAMIENTO-IDEOLOGICO/](http://www.conicet.gov.ar/LIBROS-DE-TEXTO-IMPLICAN-UN-POSICIONAMIENTO-IDEOLOGICO/) [Consulta: 14 de feb. de 2013]
- Taylor, S.J. y Bogdan, R (1984).** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* México: Paidós.
- Valls Montés, R. (2001).** Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.
- Valls Montés, R. (2007).** Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 11, 11-23.
- Vidal, D. (2007).** Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, 28, 28-37.
- Viñao Frago, A. (2002).** *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* Madrid: Morata.
- Zavala, A (2015).** Pensar "teóricamente" la práctica de la enseñanza de la Historia. *Historia Hoje*, 4(8), 174-196.
- Zavala, A. (2006).** Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza. *Praxis Educativa*, 1(2), 87-106.

Notas

¹ Tomamos el término hibridación de García Canclini (2003) para remarcar que la combinación de estructuras y prácticas puede generar nuevos entramados culturales.

² Para el caso de Argentina, cabe señalar las producciones de E. Litwin, S. Barco, D. Feldman, C. Davini, F. Terigi, G. Diker, M. Souto, G. Batallán, D. Suárez, entre otros, quienes desde distintas perspectivas y haciendo énfasis en diversas problemáticas, han incorporado interesantes matices a la hora de estudiar las prácticas escolares y los saberes docentes. Para un análisis de las obras referidas ver Edelstein (2011:69-87).

³ Ciudad ubicada al sureste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Posee aproximadamente 110000 habitantes (censo 2012) y una superficie de 52,34 km².

⁴ En la ciudad se cuenta con aproximadamente setenta profesores de Historia activos (con más de 10 horas semanales). De tal población, se trabajó con una muestra de veintitrés docentes que se mostraron dispuestos a dialogar sobre sus prácticas de enseñanza.

⁵ En referencia a la editorial Vicens Vives que elabora materiales didácticos. Ver <http://www.vicensvives.com.ar/textos.html#ad3>

⁶ Personaje ficticio creado por el humorista argentino Diego Capusotto y el productor Pedro Saborido.

⁷ El entrevistado se refiere al siguiente material: Alonso, M. E.; Vázquez, E. & A. Giavón (2008). *Historia: El Mundo Contemporáneo.* Buenos Aires: Aique.

⁸ El sitio educ.ar es el portal educativo del Estado argentino donde se proporcionan recursos y secuencias didácticas, distinguidos por nivel, área y temática.

⁹ *C-Maps Tools* es un software gratuito que permite crear mapas conceptuales interactivos de forma individual o grupal.