

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Tesis doctoral

Los aspectos didáctico comunicacionales y las mediaciones tecnológicas en la enseñanza en la Universidad Nacional de San Martín: el museo virtual como espacio para la construcción de conocimientos en torno a la temática de la Shoá¹

Autora: Mgt. Julieta Cecilia Rozenhauz

Directora: Dra. Mónica Pini

Co- director: Dr. Jorge Elbaum

2019

¹ Este término era usado tradicionalmente para referirse a los rituales del mundo antiguo en los que se quemaba un animal como ofrenda a un dios. El sacrificio del animal era ofrecido a la divinidad para conseguir el perdón por acciones cometidas por el grupo. Así, el término Holocausto aplicado al asesinato de los judíos a manos de los nazis implicaría que la matanza de los judíos era una ofrenda a la divinidad, por medio de la cual los matarifes "lavarían" sus pecados. Por ello, hoy se considera este término como inapropiado e inaceptable. Hoy se utiliza el término en lengua hebrea שואה (shoá), que significa «catástrofe» porque no tiene las connotaciones religiosas de Holocausto, considerando que es inapropiado asimilar el asesinato masivo de los judíos a los sacrificios rituales ofrecidos a la divinidad. El término Holocausto significa literalmente «todo quemado» o «incendio total»; deriva del griego ὁλοκαύτωμα (holokáutoma), palabra compuesta de ὅλος (hólos) «todo» y de καύσις (káusis) «acción de quemar». Recuperado de: <https://www.behance.net/gallery/11397727/ShoaMuseo>

Gracias,

A mi directora Mónica Pini, por la enorme dedicación y esmero en leer, orientar, sostener, corregir y volver a leer.

A mis maestros, profesores que me transmitieron los valores de la memoria y la continuidad

A los estudiantes que me prestaron sus relatos, emociones y aprendizajes.

Y finalmente mi abuela (baby) Rosita que con la luz de la historia de su vida iluminó y aún - desde algún lugar - ilumina la mía.

Dedicada a Andy, Martín y María Sol que le dan sentido a todo.

INDICE

Resumen	7
Introducción	12
Objetivos generales.....	15
Objetivos específicos.....	15
CAPÍTULO I. ENSEÑANZA DE LA SHOÁ - HOLOCAUSTO	17
Definiciones etimológicas.....	17
El genocidio del pueblo judío	20
La enseñanza del pasado reciente y la memoria	26
Presupuestos historiográficos para la enseñanza de la Historia del Holocausto	31
La Shoá como contenido curricular en los estudios universitarios	33
I.1 Marco Normativo y contexto institucional	44
La universidad nacional de san Martín	47
Antecedentes de la carrera Licenciatura en Organización de la Sociedad Civil, Ciclo de Licenciatura, Modalidad a distancia,.....	51
Modelo pedagógico	54
Descripción del Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA)	55
El Seminario de Derechos humanos	58
CAPÍTULO II. ASPECTOS DIDÁCTICO COMUNICACIONALES Y MEDIACIONES TECNOLÓGICAS EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN FORMAL UNIVERSITARIA	64
II. 1. La perspectiva didáctica	64
Didáctica general y didácticas específicas	65
Didáctica Universitaria.....	67
Didáctica de la educación a distancia	69
Los recursos didácticos digitales como mediadores comunicacionales.....	71
II.2 Adultos universitarios aprendiendo con TIC en la modalidad a distancia.....	76
TIC en Educación Superior: los recursos didácticos digitales.....	76

Procesos cognitivos y TIC.....	82
La forma de representación y la comprensión de los estudiantes.....	84
Multimodalidad.....	87
Residuo cognitivo.....	91
Los docentes y las instituciones de Nivel Superior.....	93
Diferencias generacionales en el aprendizaje con TIC.....	94
Competencias digitales informáticas e informacionales.....	97
El contrato didáctico en la educación virtual universitaria.....	108
II.3. Comunicación educativa mediada por TIC.....	113
La comunicación educativa en el Seminario de Derechos Humanos.....	120
CAPÍTULO III. MUSEOS REALES Y MUSEOS VIRTUALES – GENERACIONES RUPTURAS Y CONTINUIDADES.....	125
Generaciones de Museos.....	126
Las exposiciones universales.....	128
Los centros de interpretación.....	129
Los Sitios de Memoria.....	131
Los museos virtuales.....	132
Creación de museos virtuales.....	139
CAPÍTULO IV. LA VISITA AL MUSEO VIRTUAL: UNA EXPERIENCIA MUSEÍSTICA PARTICULAR.....	142
El lugar de los educadores en los museos.....	142
la misión educativa del museo.....	151
Museo y digitalización.....	160
Volver.....	161
CAPÍTULO V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	163
Marco conceptual.....	163
V.1 La selección de los Museos.....	169
Instrumento.....	171
Dimensiones de Análisis.....	173

Categorías e indicadores.....	179
Hipótesis preliminares.....	181
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS	184
Los conocimientos previos y la comprensión	184
Conocimientos previos sobre Museos Virtuales.....	186
Preparación para la visita	194
La elección del Museo.....	197
Incidentes de aprendizaje	204
El lugar de los testimonios.....	207
La visita de los estudiantes a los Museos virtuales en términos de las dimensiones analíticas: operativa, cognitiva y emocional.....	209
Accesibilidad.....	212
Comparaciones	219
Profundizaciones	220
Procesos metacognitivos	221
Valoración de la experiencia	229
Los estudiantes educadores	231
La singularidad de cada visita.....	232
Los roles.....	233
VII. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	235
Punto de partida- conocimientos situados.....	235
la visita a los museos virtuales y reales.....	236
Utilización de TIC para la enseñanza - dimensión operativa	237
La Experiencia y el relato singular	238
Conocimientos previos.....	240
La mediación docente en la preparación de la visita	242
seleccion del conjunto de museos.....	243
La multidimensionalidad en el conocimiento de la shoa.....	245
Motivación	247

Los Roles y la interpelación a la propia subjetividad	248
Los Museos elegidos por los estudiantes	250
Los testimonios	252
La comparación con otros genocidios	253
Reflexiones finales	254
Nuevas preguntas	256
REFERENCIAS.....	257
ANEXOS	275

Presentación

TÍTULO

Los aspectos didáctico comunicacionales y las mediaciones tecnológicas en la enseñanza en la Universidad Nacional de San Martín: el museo virtual como espacio para la construcción de conocimientos en torno a la temática de la Shoá.

RESUMEN

Se abordará el museo virtual –sitio web- como espacio para la construcción de conocimientos sobre la temática específica de la Shoá y otros genocidios, haciendo hincapié en los aspectos didáctico comunicacionales y las mediaciones tecnológicas en los ámbitos de educación formal de nivel universitario. Se propone la caracterización de los museos Virtuales – que abordan la temática de la Shoá - como recursos didácticos digitales privilegiados para la comunicación educativa a partir de un estudio de caso particular: el Seminario de Derechos Humanos, asignatura optativa para el 2do año, de la Licenciatura en Dirección de las Organizaciones de la Sociedad Civil (LIDOSC) modalidad virtual- de la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina ². Se identificará, en los guiones y propuestas que se ofrece “al visitante” en estos sitios, cuáles son las formas de transmisión del conocimiento y cuáles son los modos para que los sujetos se apropien de ellos.

Se analizarán las representaciones de los estudiantes y su apropiación personal de estos espacios virtuales. Se pretende indagar especialmente la actividad constructiva que despliegan l@s alumn@s para asimilar los contenidos presentados en este soporte con el fin de caracterizar las diferentes dimensiones que dan cuenta de los procesos de incorporación de la información no solamente en términos cognitivos sino también emocionales y actitudinales. Considerando que la finalidad es que las acciones pedagógicas generen ciertas transformaciones, instalen reflexiones, planteen interrogantes, se propone además, identificar pautas y modos de incorporación del museo virtual como recurso didáctico central en las prácticas docentes del nivel con el fin de contribuir al aprendizaje de la Shoá, adaptando contextos, modos de uso, y tipo de utilización. A continuación se sintetizan los capítulos de la tesis:

2 Más información sobre la universidad, en el sitio web institucional: www.unsam.edu.ar

Capítulo I. Enseñanza de la Shoá - Holocausto

Se establece el marco teórico y conceptual sobre la Enseñanza de la Shoá. Se abordan las definiciones etimológicas, los presupuestos historiográficos para la enseñanza de Holocausto como contenido curricular en el nivel universitario. Se consideran especialmente los aspectos problemáticos que hacen a las propuestas de enseñanza que aluden no solamente a cuestiones cognitivas sino a las vinculadas a conocimiento actitudinal: ideología, subjetividad, valores.

I.1 Marco normativo y contexto institucional

Se presenta la normativa internacional y nacional respecto a la enseñanza de la Shoá. Se describe la Universidad Nacional de San Martín, y la Carrera Licenciatura en Gestión de Organizaciones Políticas y Sociales de la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín, que se desarrolla en modalidad a distancia. Se caracteriza el Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) en la que se inserta el Seminario de Derechos Humanos, asignatura optativa, dictada en el 2do semestre.

Capítulo II. Aspectos didáctico comunicacionales y mediaciones tecnológicas en los ámbitos de educación formal universitaria

II.1 La perspectiva didáctica

Se presenta el marco teórico y conceptual de la Didáctica, explicitando las diferencias entre la Didáctica general y las específicas para dar cuenta del modelo implementado en el Seminario de Derechos Humanos, en que se utilizan los recursos didácticos digitales como mediadores comunicacionales.

II.2 Adultos universitarios aprendiendo con TIC en la modalidad a distancia.

El museo virtual acerca al visitante a una experiencia museística novedosa. Se presenta al estudiante, joven – adult@ universitari@, sujeto de la investigación, focalizando en sus

características etarias particulares, y sus competencias digitales, e informacionales. Se aborda la mediación docente enmarcada en el modelo educativo de referencia que sustenta la propuesta didáctica.

II.3 Comunicación educativa mediada por TIC

Como parte del marco teórico y conceptual se analizan las relaciones entre educación y comunicación. Se enfatiza la relevancia que tienen las TIC en la comunicación educativa en el Seminario de Derechos Humanos. Se abordará la comunicación como constitutiva de la mediación pedagógica. Se analizará el lugar del docente y su mediación didáctica para que el museo virtual se constituya en un espacio que potencie la construcción de aprendizajes significativos.

Capítulo III. Museos reales y museos virtuales – generaciones rupturas y continuidades

Se parte con una reflexión en perspectiva histórica que caracteriza a la Institución desde sus orígenes hasta los museos virtuales a los que se circunscribe la investigación. Se realiza un recorrido por las sucesivas generaciones de museos con sus rupturas y continuidades; se analizan las funciones sustantivas y su tipología. Se pondrá el énfasis en los aspectos vinculados a la educación y al aprendizaje en los museos, y especialmente en la interactividad. Para concluir, se presenta una iniciativa que coadyuva a la creación de museos virtuales.

Capítulo IV. La visita al museo virtual: una experiencia museística particular

Una de las finalidades principales de los museos consiste en la transmisión del patrimonio histórico, científico, cultural de los pueblos. Los medios para alcanzarlos difieren según la estrategia museística, pero todos los museos, realizan acciones educativas para transmitir su acervo. Se analiza la dimensión didáctica presente en los museos (sean físicos o digitales); y se presenta la perspectiva constructivista³ que en la actualidad es la que más adhesión tiene en este tipo de museos. Se recupera también la idea de *incidentes*

3 Sintéticamente, el constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Bruner (1960), Ausubel (1963), Vygotsky (1978), y aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustra

*de aprendizaje*⁴ como descriptores de la actividad desarrollada por los visitantes en los museos. Finalmente se focaliza en los museos virtuales para analizar la exhibición virtual.

Capítulo V. Estrategia metodológica

Se explicita el marco de la investigación aplicada con enfoque cualitativo / interpretativo, que pretende ser un estudio descriptivo con propósitos interpretativos a partir del diálogo entre el marco conceptual y el estudio de los datos producidos en el campo empírico. Se plantea la sistematización de las experiencias de enseñanza, como una posibilidad de investigación crítica e interpretativa para comprender las prácticas de enseñanza en entornos virtuales en el nivel universitario en las que se utilizan los recursos didácticos digitales específicos como los museos virtuales para aprender la Shoá y otros genocidios. Se explica la metodología para la recolección y sistematización de los datos.

V.1 La selección de los museos virtuales de Holocausto

Se presentan los criterios para la selección de museos virtuales para la propuesta didáctica específica. Si bien por la propia dinámica de Internet, los sitios web se van modificando y actualizando constantemente y hasta pueden ser eliminados, para dar cuenta de los procesos efectuados por los estudiantes, se realiza una muy sintética descripción de cada uno de ellos -una foto estática- del sitio web en un momento determinado, y la fundamentación de su elección. Se pretende identificar los contenidos y estrategias de acción utilizadas por museos virtuales de la Shoá; se eligen casos representativos por la información, los contenidos y su presentación al visitante. Se describen las interfaces y estrategias comunicacionales.

Capítulo VI. Análisis

Se analizan la información, a partir de los datos obtenidos en un estudio cualitativo, que consistió en el registro de una actividad que l@s alumn@s debieron completar para aprobar los contenidos desarrollados en la unidad referente a la temática ⁵. Se analizan 5

4 Los incidentes de aprendizaje son mencionados por Silvia Aldeorqui (2006) en un documento traducido y utilizado en el seminario CEM Curaduría educativa Encuentro 4 , en base a una conversación elaborada en una Exhibición "Alimentos para pensar". Museo de Ciencias de Londres. Indicadores de contribución directa de la experiencia en los museos sobre el aprendizaje (Gilbert y Priest, 1997).

5 La Unidad 3 ha sido desarrollada como parte del material didáctico por los docentes del Seminario: Rozenhauz Julieta y Laguens Julián (2013). Comprende los siguientes temas: Discriminación y memoria: Minorías étnicas y religiosas, género, clase, y otras formas discriminación. Holocausto y otros genocidios.

cohortes con 115 estudiantes, desde 2013 a 2018, (la totalidad de estudiantes) del Seminario de Derechos Humanos, en la Carrera Licenciatura en Gestión de Organizaciones Políticas y Sociales de la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín, que se desarrolla bajo la modalidad a distancia. Se identifican los mecanismos cognitivos puestos en juego para aprender en base las 3 dimensiones: la emocional, la operativa y la cognitiva.

Capítulo VII. Conclusiones y reflexiones finales

Se explica el aporte de este tipo de recursos para el proceso educativo y la necesidad de modificar las estrategias didácticas del nivel universitario para utilizarlos en el marco de la enseñanza de Derechos Humanos, el Holocausto y otros genocidios. Se reflexiona sobre la investigación realizada, en términos de perspectivas y nuevas preguntas

Anexos

Por último, se ofrecen anexos en los que se presentan:

- El listado de los museos de Holocausto del mundo presentes en Internet a la fecha de la elaboración de la tesis
- El registro de las respuestas de los estudiantes del universo de estudio (versión digital exclusivamente)

INTRODUCCIÓN

Este trabajo consiste en analizar la experiencia del uso de TIC – específicamente de museos virtuales - en una temática de alto impacto no solamente cognitivo sino sobre todo emocional, crucial para comprender el surgimiento, formato y estatuto de los Derechos Humanos en el mundo occidental: la Shoá (el Holocausto). El objetivo es sistematizar lo que ocurre en el aula virtual del Seminario de Derechos Humanos, asignatura optativa para el 2do año, de la Licenciatura en Dirección de las Organizaciones de la Sociedad Civil - Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín, al utilizar para el aprendizaje de la Shoá el museo virtual como recurso didáctico central. La carrera se dicta bajo la modalidad virtual; por ello, la relevancia puesta en el uso de recursos disponibles en Internet para esta práctica pedagógica.

Cuando se estudian las experiencias de genocidios, en particular cuando se estudia lo que ha sido la Shoá, es inevitable la consideración de aspectos éticos de fundamental importancia en la educación, que se relacionan con conductas de responsabilidad y con los efectos que nuestras acciones o nuestras omisiones generan en los demás y en el devenir histórico. Construir conocimientos en torno al Holocausto y otros genocidios implica un abordaje transversal que más allá de conocer procesos sociohistóricos y territorios, rescate la memoria colectiva y el reconocimiento de la individualidad de cada persona frente al terror; el reconocimiento de los rostros, las historias, las miradas de quienes sobrevivieron o perecieron. Subyace así un fuerte componente actitudinal del respeto a la identidad, frente a las generalizaciones deshumanizantes y homogeneizantes. El profesor Bauer aporta que la transmisión de la Shoá tiene como premisa la conformación de una pedagogía de la memoria que nos coloque en la obligación axiomática de “honrar la vida”, recuperando el valor del testimonio no sólo como una narrativa de cierto pasado, sino como reconocimiento de nuestro presente e interrogante de nuestro futuro. Para ello, se requiere reconocer los aspectos sin precedentes que la constituyen como acontecimiento histórico, reconociendo su carácter totalitario, universal, acentuado en el carácter no pragmático de su base ideológica (Bauer, 2013). Sin embargo, acontecimientos tan terroríficos, dolorosos, dilemáticos resultan altamente complejos para ser abordados en los ámbitos educativos. Muchas veces generan rechazo: pareciera que el dolor y la dimensión del mal hacen que este

tema no quiera ser tratado en las aulas. Las personas tendemos a ignorar las cosas o situaciones que nos disgustan, evitar los recuerdos penosos, desviar la vista de lo que nos desagrada, “archivar” los crímenes de la historia. Encontramos que el esfuerzo por conceptualizar la Shoá en general no resulta un asunto fácil, l@s alumn@s manifiestan la rareza que les produce hablar del tema, además de que se reconocen, en términos generales, poco conocedores del mismo.

Dice Jaime Vandor (2009),

Pero ese olvido –voluntario, para una existencia más fácil– no nos hace más felices, sólo más superficiales, más inconscientes de nuestra responsabilidad como seres humanos. Ni es justo para con las víctimas del pasado, ni nos ayuda a evitar males futuros. Sólo el conocimiento y la perplejidad ante nuestras limitaciones y nuestros excesos nos pueden hacer recapacitar, y de forma permanente, acerca de la agresividad y la violencia que –una y otra vez– renacen en nuestras sociedades y que hacen peligrar nuestras vidas y también la salud de nuestro espíritu, salud por la que entiendo : la serenidad . Y si alguien se pregunta: “¿yo qué puedo hacer ?”, la respuesta es, en primer lugar: conocer. (p.19)

La Shoá se construye desde una perspectiva integral, donde lo cognitivo se integra con lo emocional y lo actitudinal; interpela y apremia a marcar posiciones y valoraciones. Narodowsky (2007) señala

La intención es pensar, a partir del Holocausto, la construcción de un objeto de saber, reflexión y aprendizaje histórico para nuestros alumnos. No se trata entonces, sólo ni principalmente, de una operación de transposición didáctica. Si bien es preciso pensar cómo nombrar acontecimientos demasiado duros y demasiado próximos en la historia, el dolor de cuyas víctimas aún no ha “pasado a la historia”, demanda también pensar cómo nuestro sistema educativo es capaz de procesarlo, cómo sus propias formas de existencia y funcionamiento constituyen a la Shoá en un tema “pensable”, y en qué términos (p. 291).

En esta línea, es imprescindible poner en juego la dimensión emocional para a partir de ella poder configurar la dimensión cognitiva e integrar ambas en la formulación de reflexiones y acciones. El estudio del Holocausto es también de gran importancia en tanto que dicho genocidio se ha convertido en un paradigma del despliegue del racismo,

de la discriminación y de la violencia extrema a la que conducen los fanatismos y el odio por el otro-diferente.

Por ello es que se propone indagar los museos virtuales de la Shoá como recursos didácticos posibles para acercar este objeto de conocimiento nodal para la asignatura en cuestión y crucial para comprender el surgimiento, formato y estatuto de los Derechos Humanos en el mundo occidental.

En esta línea, tanto la carrera y más fuertemente la estrategia didáctica del uso de museos virtuales para la enseñanza de la Shoá pone como protagonista de la mediación a Internet. Si bien, no es menor la mención de Castells (1989) en torno a las disparidades geográficas de los usuarios de Internet, en contra de su espíritu no-espacial, y que los dominios espaciales de Internet se concentran en países más desarrollados -con el tiempo, la tendencia indica que las conexiones informáticas se revalorizarán y serán asequibles a gran parte de la población mundial- en este caso, podemos indicar que estamos presenciado el denominado por el autor “reciclaje generacional”. Se parte de una experiencia en la que se piensa en la tecnología como instrumento de transformación de la propia práctica pedagógica en el nivel superior; porque, independientemente de la novedad de una tecnología, la innovación pedagógica deriva del modo en que la integramos en nuestra práctica y qué esperamos de ella. Los estudiantes de este ciclo de licenciatura en modalidad virtual, son usuarios avezados de Internet, y la Red constituye para ellos, un espacio natural para su formación. En este sentido, retomamos la idea de Castells (1988) de que los usuarios de Internet, no son solamente usuarios, sino productores ya que pueden proporcionar contenidos y está en sus manos el poder configurar la Red. Sobre todo, se enfocará el análisis en los museos virtuales que sitúan al usuario como un aprendiz de los contenidos del museo. En estos ambientes no sólo se simula la visita, sino que se piensan actividades para que el navegante se interiorice en la temática. Generalmente conciben al destinatario como una persona de una cultura particular, situada en un espacio geográfico remoto y con escasos saberes acerca del tópico en cuestión; por ello, ofrecen diferentes modalidades de presentación de la información. A partir de las visitas, l@s estudiantes, producen tareas, contenidos y publican sus producciones en el espacio virtual de la asignatura; parafraseando a Castells (1988), en una nueva era de comunicación, que no destruye la ya conocida, sino que la absorbe y reformula las prácticas educativas en torno a ella.

En cuanto a investigaciones similares, contamos con escasa información previa, hay pocas referencias y antecedentes acerca de la temática, que en general está enfocada en emular los procesos de aprendizaje en museos reales y de alumn@s del sistema de educación básica (no superior ni universitario). No encontramos alusión a la enseñanza de la temática de la Shoá y otros genocidios utilizando museos virtuales.

La importancia de esta investigación radica en la recuperación de la esencia conceptual del fenómeno museo virtual y de su integración en el contexto universitario para la enseñanza de una temática particularmente compleja y sensible para los estudiantes. Es un tipo de investigación exploratoria, de un caso particular, describe, explica y abre el camino para aquellos que desean profundizar en el tema, sin generalizar ni sugerir como “receta perfecta” el modelo de intervención educativa presentado. Desde esta perspectiva, se presenta el resultado de la aplicación de un modelo de intervención educativa que podrá servir como referencia metodológica para la conceptualización y la elaboración de propuestas didácticas con museos virtuales en el nivel universitario; constituirse en un punto de partida para la comprensión y desarrollo de futuras prácticas de enseñanza. Está dirigida a los docentes y responsables pedagógicos del nivel superior y universitario que tienen a su cargo la definición curricular y didáctica de las asignaturas; a aquellas personas que desean incursionar en el modo de enseñar Derechos Humanos y específicamente Holocausto y otros genocidios a jóvenes y adult@s, y a aquellas instituciones que desean incrementar o mejorar las funciones sustantivas e integración de las TIC para la enseñanza.

OBJETIVOS GENERALES

El objetivo principal de esta investigación es caracterizar la configuración de los museos virtuales sobre la Shoá, como espacios privilegiados para la comunicación educativa; analizar el modo en el que su incorporación en las prácticas de enseñanza en el ámbito de la educación universitaria impacta en los aprendizajes y representaciones de l@s alumn@s en la construcción significativa de saberes respecto a la temática.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- a- Reflexionar sobre el modo en que la disciplina o temática del museo condicionan el modo de presentar la información.

- b- Identificar las pistas e indicios para que los visitantes construyan conocimientos en el museo virtual.
- c- Identificar en estos museos las propuestas diseñadas especialmente para la promoción de la reflexión.
- d- Comparar el aprendizaje en un museo virtual con el aprendizaje en un museo real.
- e- Analizar las condiciones y las experiencias de comunicación educativa favorecidas en los museos virtuales seleccionados y mediatizadas por los docentes.
- f- Identificar los mecanismos cognitivos puestos en juego en el museo virtual por el cual los sujetos se apropian de los conocimientos.
- g- Indagar la resignificación de la visita al museo virtual por parte de l@s alumn@s que a la vez son educadores en términos de recurso didáctico.
- h- Analizar el modo en que el docente puede propiciar y organizar la visita virtual en torno al aprendizaje del objeto de conocimiento – estrategias didácticas.
- i- Reflexionar sobre el lugar que ocupa la mediación docente en la experiencia de la visita de los estudiantes a un museo virtual de la Shoá.
- j- Elaborar instrumentos y herramientas para desarrollar propuestas para la incorporación de los museos virtuales como recursos didácticos.

Capítulo I. Enseñanza de la Shoá - Holocausto

DEFINICIONES ETIMOLÓGICAS

La definición del término Shoá refleja cabalmente el dilema de abordar este fenómeno desde aspectos universales o particulares. Amerita entonces, conceptualizar a qué llamamos “Holocausto”, qué diferencia hay entre Holocausto y genocidio y qué significado entraña el término hebreo “*Shoá*”.

La palabra “genocidio” es relativamente reciente ⁶; la Organización de las Naciones Unidas (ONU), sustituta de la Liga de Naciones desde junio de 1945, definió ese mismo año, finalizada la guerra, el genocidio como la aniquilación (eliminación) total o parcial de un grupo nacional, étnico, racial o religioso. Se incluyen como genocidas los que toman los acuerdos –en su caso, legislan al respecto–, así como los que ejecutan el delito, sea directamente, sea incitando al odio contra el grupo perseguido.

Si bien en la historia de la humanidad han tenido lugar muchos casos de violencia dirigida a grupos determinados, a la sombra del Holocausto, las Naciones Unidas aprobó la Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio que entró en vigencia en 1951. Esta Convención establece que el genocidio es un crimen internacional que las naciones firmantes deben evitar y sancionar.

Se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal:

- a) Matanza de los integrantes del grupo;
- b) Lesión grave a la integridad física o mental de los integrantes del grupo;
- c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;
- d) Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno de un grupo;
- e) Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo.⁷

6 Genocidio es una palabra empleada por primera vez por el jurista judeopolaco Raphael Lemkin (Polonia, 1900- Estados Unidos, 1959) en 1933 para que la Liga de Naciones definiera el concepto “genocidio” como delito y legislara sobre ello. Pero esto ocurrió finalmente tras la Segunda Guerra Mundial y Lemkin formó parte de los redactores de la normativa.

7 Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio Recuperado de : <http://www.corteidh.or.cr/tablas/16264.pdf>

Incluso después de que la Convención entrara en vigor, el desarrollo legal e internacional del término se concentra en dos períodos históricos diferentes: el período que abarca desde la acuñación del término hasta su aceptación por la ley internacional (1944-1948) y el período de su activación con la creación de tribunales de guerra internacionales para perseguir los crímenes de genocidio (1991-1998). En 1945, no existía ninguna definición legal específica para la destrucción sistemática de un grupo particular de personas. No fue hasta 1944 que surgió una palabra para semejante acto, y hasta 1948 que este acto se penalizó formalmente en el derecho internacional. Otra de las principales obligaciones que surgen de la Convención, evitar el genocidio, sigue siendo un desafío al que las naciones y los individuos todavía se enfrenta.”⁸ (y no pueden resolver) Actualmente, se indica como el primer genocidio de los tiempos modernos, el de los armenios perpetrado por los turcos (1915 - 1918), y anteriormente por ejemplo, el de los negros del Congo Belga bajo el rey Leopoldo II de Bélgica ⁹, en las dos últimas décadas del siglo XIX, con más de ocho millones de muertos.

El Holocausto es un genocidio del siglo XX, de características propias, que ha puesto en entredicho a la condición humana; el intento de exterminio masivo y total de una minoría, de forma sistemática, planificada y organizada desde despachos ministeriales y con el apoyo de todos los medios oficiales –educativos, culturales, propagandísticos y militares–, entre otros rasgos específicos. Por cuanto, fue un tipo de genocidio que se dio por primera vez en la historia. “En otras palabras, y brevemente, toda masacre es el súmmum de lo inhumano, y lo es todo genocidio. Pero así como el Holocausto es un genocidio, no todo genocidio es un Holocausto”. (Vandor, 2008, p. 20)

8 Holocaust Enciclopedia - Recuperado de. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/what-is-genocide>

9 El rey Leopoldo II de Bélgica es uno de los mayores genocidas de la historia. Su política consistía en que los nativos consiguiesen obtener en un lapso pautado una cuota de caucho asignada. La explotación del caucho, ligada a la pujante industria del automóvil y los neumáticos, fueron la moneda de cambio mediante la que el rey de Bélgica consiguió amasar una inmensa fortuna. La administración colonial empleó sistemáticamente la violencia para obligar a trabajar a la población nativa aterrizándola. El procedimiento habitual consistía en tomar rehenes, casi siempre mujeres y niños, que sólo podían ser rescatados mediante la entrega de determinadas cantidades de caucho. Los rehenes morían con frecuencia de inanición o a causa de los malos tratos recibidos. Como castigo por no haber cumplido las expectativas en la recolección eran frecuentes los asesinatos masivos por parte de la Force Publique y como del acto, amputaban una mano a los cadáveres. En otras ocasiones se les cortaba la cabeza, o, para demostrar que los asesinados eran varones, los genitales. Las manos eran ahumadas y entregadas a los jefes de puesto como prueba de que la Force Publique había hecho su trabajo. Además de las matanzas, se empleaban asiduamente castigos físicos contra la población nativa. El instrumento de uso más extendido era la llamada chicotte, una especie de látigo que desgarraba las carnes del reo.

El concepto de Holocausto comienza a aplicarse, a partir de 1950 en los Estados Unidos para definir la masacre del Judaísmo europeo, adoptando un concepto griego que es la traducción (de la Biblia o Viejo Testamento) del término “Olá” –sacrificio total. El vocablo Holocausto significa literalmente «todo quemado» o «incendio total»; deriva del griego ὁλοκαύτωμα (holokáutoma), palabra compuesta de ὅλος (hólos) «todo» y de καῦσις (káusis) «acción de quemar». Este término era usado tradicionalmente para referirse a los rituales del mundo antiguo en los que se quemaba un animal como ofrenda a un Dios. El sacrificio del animal era ofrecido a la divinidad para conseguir el perdón por acciones cometidas por el grupo. Así, el término Holocausto aplicado al asesinato de los judíos a manos de los nazis implicaría que la matanza de los judíos era una ofrenda a la divinidad, por medio de la cual los matarifes "lavarían" sus pecados. Esta ofrenda era un acto religioso que nada tiene que ver con el inconmensurable crimen de los nazis; por ello, hoy se considera este término como inconveniente e inaceptable. En la actualidad, se utiliza el término en lengua hebrea שואה (Shoá), que significa «catástrofe» porque no tiene las connotaciones religiosas de Holocausto, considerando que es inapropiado asimilar el asesinato masivo de los judíos a los sacrificios rituales ofrecidos a la divinidad. En su versión original bíblica, el concepto significa la catástrofe o hecatombe sea por castigo divino o por amenaza externa (ver por ejemplo en el libro de Isaías, capítulo 10, versículo 3).

El término Shoá fue utilizado en la historiografía judía a partir de la Primera Guerra Mundial, en un contexto de grandes persecuciones contra judíos debido a la gran conmoción en la Rusia Zarista y por la revolución bolchevique (1917). En ese momento, se produjeron masacres a los que se denominan pogroms ¹⁰- ataques masivos a poblaciones judías.

Luego de la Segunda Guerra Mundial comenzó a adoptarse en círculos judíos e israelíes el vocablo hebreo “Shoá”, para caracterizar el destino de los judíos que cayeron bajo el yugo nazi, es decir el plan de solución final o exterminio. Si bien en el Antiguo

10 Pogrom o Pogromo es un término ruso que significa “causar estragos, demoler violentamente”. El asesinato del Zar Alejandro II originó una oleada a gran escala de revueltas antijudías que arrasaron Ucrania y el sur de Rusia entre 1881 y 1884 a las que se denominó pogromos en los que muchos judíos fueron linchados, las mujeres fueron violadas y la comunidad sufrió grandes pérdidas económicas. Los ataques provocaron una masiva inmigración judía hacia América. El término se refiere a ataques violentos por parte de poblaciones no judías contra los judíos en el Imperio Ruso y en otros países. Se cree que el primer incidente que se registra como un pogromo es un disturbio antisemita en Odesa en 1821. Como término descriptivo, pogromo comenzó a emplearse en Alemania y Europa oriental ya que durante la época del Holocausto, como en la Rusia zarista, el resentimiento económico, social y político contra los judíos reforzó el tradicional antisemitismo religioso. Esto sirvió de pretexto para los pogromos.

Testamento, como se mencionó anteriormente, significaba “destrucción”, “ruina”, “calamidad”, en el idioma hebreo moderno designa el genocidio nazi y son muchos los que lo prefieren.

La creación de Yad Vashem ¹¹ en 1953, por ley del Parlamento israelí, contribuyó a instalar este término en la conciencia universal.

No obstante, según Vandor (2008) la sustitución,

reemplaza un equívoco por otro, pues tampoco ese antiguo término hebreo – ajeno a los sacrificios religiosos– daba a entender, en su tiempo, nada parecido a los extremos a los que los perpetradores del Tercer Reich llegaron –e incluyo a los colaboradores, muchas veces entusiastas, de los países conquistados–. Si el hecho es nuevo, no puede haber un término antiguo que lo hubiera cubierto.” (p.22)

Otro argumento contrario al vocablo en hebreo, es el que actualmente esgrime por ejemplo el Lic. Hector Shalom Director del Centro Ana Frank Argentina, ya que cuestiona si es conveniente denominar un fenómeno universal con un vocablo propio del pueblo e idioma hebreo. (Shalom, 2015)

Como puede apreciarse, resulta aún discutible cómo llamar este fenómeno, y si bien debemos ir más allá de las definiciones originales y la etimología, el debate desnuda la complejidad de nominarlo y la falta de una palabra específica.

Hoy la palabra Holocausto se universalizó; todos y en todos los idiomas entendemos un mismo significado: el nuevo contenido de la palabra ha borrado su significado original, clásico. Así lo ha entendido el reconocido historiador Enzo Traverso (2007) que ya no habla de “Auschwitz” para significar “genocidio nazi”, pues considera que el término “Holocausto” se ha impuesto de una forma indiscutida.

EL GENOCIDIO DEL PUEBLO JUDÍO

¹¹ Yad Vashem (en hebreo, יד ושם) es la institución oficial israelí constituida en memoria de las víctimas del Holocausto perpetrado por los nazis contra los judíos durante la Segunda Guerra Mundial. El sitio está en Jerusalén. El objetivo principal de Yad Vashem es eternizar la memoria de cada una de los seis millones de víctimas del Holocausto para la enseñanza a las generaciones futuras por medio de sus archivos, su biblioteca, su escuela, sus museos y a través del reconocimiento a los Justos entre las Naciones, para que las tragedias y sus terribles escenas no sean jamás olvidadas ni repetidas. Por este motivo, entre otros, Yad Vashem desarrolla una labor de conmemoración constante, con archivos y relatos, así como recopila objetos, documentos y testimonios que posteriormente son publicados. También se ocupa de la recopilación de los nombres de las víctimas con el fin de preservar su memoria.

Cuando es el Estado o una Nación la que comete actos de discriminación contra una parte de la población, éstos no pueden tipificarse como delitos comunes. Un acto de discriminación de esta magnitud, normalmente manifestado en acciones físicas y simbólicas contra las personas, como el encarcelamiento, la censura, tortura, la desaparición forzada y la muerte, cometidas por las fuerzas formales o paraformales de un gobierno se califican como Delitos contra la humanidad.

Se denomina crimen contra la humanidad, según lo establecido por el Estatuto de Roma (1998)¹², mediante el cual también se creó la Corte Penal Internacional,

A las conductas tipificadas como: “asesinato, exterminio, deportación o desplazamiento forzoso, encarcelación, tortura, violación, prostitución forzada, esterilización forzada, persecución por motivos políticos, religiosos, ideológicos, raciales, étnicos u otros definidos expresamente, desaparición forzada o cualesquiera actos inhumanos que causen graves sufrimientos o atenten contra la salud mental o física de quien los sufre, siempre que dichas conductas se cometan como parte de un ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con conocimiento de dicho ataque.

El genocidio del pueblo judío a manos de la Alemania nazi y sus colaboradores, fue la forma de genocidio más extrema conocida hasta la fecha. Perpetrado contra el pueblo judío por la Alemania nazi, se implementó la persecución y asesinato sistemático de seis millones de judíos europeos; fue organizado por el Estado nacionalsocialista alemán entre 1939 y 1945. El propósito de ese genocidio fue asesinar a todos los judíos por el simple hecho de serlo. En un plan diabólico sin precedentes, una tercera parte de los judíos fue masacrada: seis millones de hombres, mujeres y niños de diferentes países fueron inmolados en el marco de un plan de exterminio que sólo se detuvo por la derrota militar de Alemania en la Segunda Guerra Mundial.

Al decir de Yehuda Bahuer (2013), fue el caso más extremo no por el sufrimiento de las víctimas: no hay gradaciones del sufrimiento y los judíos no sufrieron más o menos que otras víctimas de otros genocidios. Tampoco es debido al número de víctimas –tal vez 5,7 ó 5,8 millones–, ni tampoco por el porcentaje de judíos asesinados sobre el total de

12 El estatuto de Roma es el instrumento constitutivo de la Corte Penal Internacional. Fue adoptado en de Roma, Italia, el 17 de julio de 1998, durante la "Conferencia Diplomática de plenipotenciarios de las Naciones Unidas sobre el establecimiento de una Corte Penal Internacional". Recuperado de <http://www.icrc.org/web/spa/sitespa0.nsf/html/5TDM58>

judíos en el mundo en aquel momento: cerca de 17 millones. En el genocidio armenio – cercano al millón (de víctimas), tal vez aún más–, los armenios fueron asesinados o murieron como resultado de acciones genocidas y fueron más de un tercio de los residentes en Turquía. No, la razón es diferente. Por primera vez en la historia, cualquier persona considerada por los perpetradores como miembro del grupo designado –los judíos– sería asesinada por el único crimen de haber nacido. Por primera vez en la historia, esto tendría lugar donde fuera que el poder alemán alcanzara; es decir, todo el planeta. Por primera vez en la historia, la motivación tenía poco que ver con factores económicos o sociales, sino con razones puramente ideológicas, y la ideología fue totalmente extraída de cualquier contexto realista. Tuvo lugar en el contexto de una guerra iniciada por la Alemania nazi por razones que –reitero– poco tenían que ver con reales motivos políticos, económicos o sociales: la Alemania nazi comenzó la guerra para conquistar el así llamado “espacio vital”, pero no precisaba de él porque podía conseguir las materias primas y los productos agrícolas mediante el comercio y no necesitaba tierras para sus campesinos porque no sobraba el trabajo en los campos de Alemania.

El mismo historiador, indica que uno de los elementos que diferencia al Holocausto de otros genocidios: es su planificada totalidad. Los nazis buscaban eliminar a todos los judíos. De acuerdo con la política nazi, toda persona con tres o cuatro abuelos judíos era considerada judía y por consiguiente debía morir. Esta política singular era nueva en la historia de la humanidad. La Shoá fue una tragedia judía, pese que los judíos no fueran el único grupo sometido por el régimen nazi (los seis millones de judíos se contaban entre los más de veinte millones de personas aniquiladas por orden de Hitler), solamente los judíos estaban señalados para que se procediera a su destrucción total.

El Holocausto es entonces una forma extrema de genocidio, por tres elementos: el carácter **ideológico, global y total** del genocidio de los judíos; entonces, es la cualidad de extremo del Holocausto lo que lo torna inédito.

Adquirir conocimiento deja al descubierto la relación dialéctica entre la particularidad y la universalidad del horror. El Holocausto le aconteció a un pueblo específico por razones específicas en un momento específico. Todos los acontecimientos históricos son concretos de esta manera: suceden a gente específica por razones específicas en momentos específicos. No se repiten exactamente sino aproximadamente y con las mismas características de

especificidad. Y eso es, precisamente lo que los convierte en acontecimientos de significación universal. Lo que sucedió puede volver a suceder. Todos somos víctimas posibles, criminales posibles o espectadores posibles. En este sentido, con respecto a Ruanda, Camboya, la ex Yugoslavia y Darfur. El Holocausto es una advertencia. (Bauer, 2016, p.25)

Vale destacar que en Darfur se trata de un genocidio en tiempo presente: una región ubicada en el norte de Sudán, dónde comenzó el primer genocidio del siglo XXI, una matanza que continúa ocurriendo hasta hoy, a pesar del reconocimiento internacional de este acontecimiento ¹³.

Como se ha mencionado, la Shoá es un evento que atañe al género humano en su totalidad. Es considerado como un acontecimiento central de la historia de la humanidad y su especificidad interpela los límites y las responsabilidades de la acción individual y colectiva. Este horror fue alimentado también por la indiferencia de grandes naciones y de mayorías, quienes con su silencio potenciaron el drama, otorgándole una dimensión universal. La violación de los derechos humanos perpetradas por el accionar de los Estados Nacionales se convirtió en el centro de los debates en torno de las formas de ciudadanía, el respeto a la diversidad y las formas de convivencia en el mundo contemporáneo.

Otro aporte para el análisis es la reflexión académica respecto a la comparación de genocidios. Pone en tensión la idea de “unicidad” y propone que la dimensión “universalista” no desconoce la singularidad del Holocausto, sino que aborda su experiencia de modo dialógico con otros hechos de violencia radical. Auschwitz es lo inasequible, es lo incomprensible, es lo que no tiene parangón, lo que no se puede comparar, lo incomparable. En ciencias sociales no existe lo incomparable, no podemos estudiar fenómenos históricos sin compararlos. Auschwitz sintetiza, simboliza a qué puede llegar un proceso racista y genocida; es comparable con el genocidio armenio durante la Primera Guerra Mundial, pero la comparación no indica una analogía.

Desde la perspectiva de Enzo Traverso (2012) la comparación permite favorecer su comprensión. Este autor, explica el debate en torno a la perspectiva que sostiene el

13 Más información al respecto en el Museo de la memoria y tolerancia de México – Recuperado de: <https://www.myt.org.mx/memoria/darfur-Introduccion>

carácter singular y único de la Shoá. “La Shoá constituye hoy una prueba esencial para cualquier tentativa de historizar el siglo XX... aparece ahora como una suerte de modelo para estudiar otras violencias” (p.178). El Holocausto condensa, volviéndolas inextricables varios puntos centrales de las violencias modernas: la relación entre la guerra total y depuración étnica, entre colonización y exterminio, entre totalitarismo y sistema de concentración entre violencia y política y violencia racial. (Traverso, 2012)

El Holocausto no fue simplemente un problema judío ni fue un episodio sólo de la historia judía. El Holocausto se gestó y se puso en práctica en nuestra sociedad moderna y racional, en una fase avanzada de nuestra civilización y en un momento álgido de nuestra cultura y, por esta razón, es un problema de esa sociedad, de esa civilización y de esa cultura” (Bauman, 1997, p. XIII).

Uno de los motivos para enseñar el Holocausto, es que se ha convertido en un paradigma del despliegue del racismo, de la discriminación y de la violencia extrema a la que conducen los fanatismos y el odio por el otro diferente. Se ha transformado en un polo de significación acerca de las políticas de exterminio, y constituye un punto de inflexión en la historia universal.

Mario Sinay (2010), Doctor en Educación con especialización en Pedagogía del Holocausto, Conferencista Internacional y ex Director del departamento de habla Hispana de La Escuela Internacional para el estudio del Holocausto en Yad Vashem, menciona razones por las cuales se ha incorporado el Holocausto como tema de estudio curricular en instituciones educativas (especialmente de España, Portugal y Latinoamérica):

- La Shoá es un evento decisivo, del siglo XX, y de la historia de la humanidad.
- Favorece la comprensión de las ramificaciones del prejuicio, el racismo y los estereotipos en una sociedad.
- Ayuda a los alumnos a desarrollar una conciencia del valor del pluralismo y les anima a la tolerancia en una sociedad diversificada y plural.
- El Holocausto provee un contexto para explorar los peligros del silencio, la apatía y la indiferencia frente a la opresión.

- La historia del Holocausto demuestra como una nación moderna puede utilizar su tecnología y su infraestructura burocrática para ejecutar prácticas destructivas que abarcan desde la ingeniería social hasta el genocidio.
- Permite reflexionar sobre el uso y el abuso del poder y el papel y las responsabilidades de los individuos, las organizaciones y las naciones al enfrentarse con violaciones de derechos civiles y/o políticas genocidas.
- Conocer cómo una convergencia de factores históricos, sociales, religiosos, políticos y económicos puede contribuir a la desintegración de los valores democráticos.
- Hay genocidios en curso y por múltiples y diferentes sinrazones, que es necesario detener

Es en este sentido que consideramos que en tanto acontecimiento histórico, puede ser un “puente” para interpelar la propia experiencia vital: cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable; cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás; cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten los derechos humanos universales. Nuevamente Bauman (2006) propone que incluyamos las lecciones del Holocausto en la línea principal de nuestra teoría de la modernidad y del proceso civilizador y sus efectos.

Así, uno de los tópicos centrales del debate posterior al Holocausto, y que vale la pena retomar en el abordaje con l@s alumn@s, refiere a los alcances y utilidades de la ciencia. Si la promesa de la modernidad y la ilustración” habían sido la emancipación de los hombres a través del conocimiento, los campos de exterminio obligaban a debatir el sentido del desarrollo tecnológico. La racionalidad burocrática y el conjunto de técnicas utilizadas para el exterminio, pusieron en evidencia que el conocimiento científico también podía servir para la destrucción de la humanidad.

La experiencia del Holocausto contiene información fundamental sobre la sociedad a la que pertenecemos. Una imagen que nos interpela y un espejo en el cual pensar los procesos sociales: un signo de alerta sobre las consecuencias del silencio y la indiferencia frente al sufrimiento del otro. Como una expresión extrema de la intolerancia y la exclusión, estudiar el Holocausto contribuye, por oposición, a alentar la tolerancia que permite la convivencia en nuestras sociedades complejas y diversas. Abre

a una serie de interrogantes acerca de la comprensión y el respeto de la otredad en nuestras propias comunidades, fundantes para la construcción de una ciudadanía democrática.

LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE Y LA MEMORIA

Enseñar el pasado reciente se sostiene en la idea de que los derechos humanos son conquistas sociales, el resultado de las acciones humanas y, en consecuencia, al transmitirlos se refuerzan las nociones de responsabilidad, participación e inclusión. Es desde la educación - como una puesta en diálogo permanente del pasado con el presente y el futuro- que es posible invitar a los estudiantes universitarios a reflexionar, debatir, abrir nuevas preguntas y buscar nuevas respuestas para poder posicionarse frente a sus realidades. El Holocausto resulta central para comprender una serie de tópicos que caracterizaron el siglo XX: el exterminio masivo de personas; el involucramiento de los Estados Nacionales en la planificación de estas matanzas; las narrativas negadoras de la particularidad y legitimidad de los “otros”; las formas de construcción de una memoria de las víctimas y el desarrollo de un fuero judicial internacional (se establecieron los tribunales internacionales en Núremberg y Tokio para juzgar a los criminales de guerra de Alemania y Japón por los delitos cometidos durante la Segunda Guerra Mundial). Así, el estudio del Holocausto permite anclar los debates centrales y actuales en el campo de la filosofía, la historia, las ciencias políticas, la sociología, la psicología y la pedagogía.

El Dr. Yosi Goldstein (2007) Profesor de la Universidad Hebrea de Jerusalén, menciona que la Shoá nos presenta el desafío de la construcción de una memoria colectiva que incluya no sólo aspectos judíos específicos, sino también la educación hacia la tolerancia, la lucha contra todo racismo y discriminación, es decir aspectos universales que conciernen a toda la humanidad.

La verdadera misión de la transmisión de un tema tan duro de comprender debe ser la formación de ciudadanos alertas y dispuestos a defender activamente los derechos humanos (Goldstein, 2007). En esa línea argumentativa, Daniel Filmus (2007) propone “No hay que aprender la memoria de memoria” (p. 69). El ejercicio de la memoria no consiste en una fijación en el pasado, sino en un compromiso con la vida, basado en la idea de que la educación es capaz de formar un estudiante con espíritu crítico y comprometido con los derechos fundamentales, (prácticamente anulados en el

Holocausto). Actualmente, la memoria se ha convertido en una preocupación central de la cultura y la política contemporánea de las sociedades de Occidente. Sin embargo, son muchos los analistas que advierten acerca de cómo este afán memorístico convive con la dificultad de dotar de “vitalidad” a ese mismo pasado. El historiador Eric Hobsbaum (2019) indica “las personas viven en un presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven” (p.19). Héctor Schmucler (2007), Profesor emérito de la Universidad Nacional de Córdoba, en su artículo, *La memoria como interrogante que no cesa. La Shoá y el presente argentino*, plantea:

Creo que la memoria no debería resignarse a la evocación piadosa, ni al grito desgarrado. Ni aún la justicia es una respuesta; ninguna justicia, por necesaria e irremplazable que sea, restablece el orden transgredido. La memoria es abismal, persiste, se afana en preguntas sobre las condiciones que hicieron posible los crímenes, es decir se pregunta sobre las memorias anteriores que se hacen presentes en un momento dado para condicionar un pensamiento dominante, un pensamiento al menos circunstancialmente triunfante. De allí que esa pregunta que no cesa indaga sobre lo que significan aquellas memorias del pasado que se hacen presentes hoy, como toda memoria. Preguntarnos cuánto de aquel pasado se repite en nuestro presente. No postulamos, pues, una mera rememoración, un mero recuerdo, un mero “tener en cuenta lo que pasó” (p.41).

El Holocausto pone en debate los alcances, tensiones y formas de la construcción de la memoria. El problema es que la memoria del Holocausto también ha sido utilizada para legitimar la acción de otros modelos políticos y Estados Nacionales. Como señala el historiador Traverso,

..el Holocausto adquirió un carácter apologético: el ver al nazismo como el “mal absoluto” para convencernos de que nuestro sistema encarnaría el “bien absoluto.” Tenemos la impresión de que, para algunos, la conmemoración de la liberación de Auschwitz será una buena ocasión para mostrar que, en el fondo, Guantánamo no es tan grave. No se trata de poner en relación de igualdad Auschwitz y Guantánamo, pero si de preguntarse si, después de Auschwitz, nosotros podemos tolerar Guantánamo y Abou-Ghraib. (Traverso, 2007, p. 63)

En este trabajo, adherimos a la idea de la comparación, que posibilita construir una

visión crítica, implica colocar al nazismo y a la Shoá contextualizada, en el marco de la historia, y no fuera de ella (en un ámbito casi metafísico). Considerar que fue protagonizado por seres humanos: victimarios, víctimas y testigos, que sucedió en décadas recientes y no estamos exentos de la posibilidad de su repetición.

La filósofa Hannah Arendt, (1906-1975) ¹⁴ teórica política alemana, enriquece el debate enfocando el Holocausto desde una perspectiva absolutamente humana. Nada expresa mejor esta responsabilidad sobre los actos y el compromiso de cada ser humano, que su paradigmático trabajo *Eichmann en Jerusalén* (1963). En esa obra, relata y analiza el juicio a uno de los más señalados criminales nazis.

Eichmann, en la mirada de Hannah Arendt, no era un monstruo. Representaba algo peor, el más terrible ejemplo de la criminalidad burocrática, el crimen naturalizado, como cumplimiento del deber. Esa burocracia, ese aparato que funcionó con espantosa eficacia, cumplió con la función adjudicada a cualquier burocracia, porque su forma de pensar las cosas pasa por el no pensar. La civilización que lo hizo posible, y no sólo sus ejecutores concretos, queda condenada. Alerta a nuestro presente porque no ha concluido. No estamos liberados de su presencia. Las formas de la criminalidad hecha por razones aparentemente banales, marcan nuestro mundo, marcan nuestra existencia hoy. Y aquí está el riesgo, está el riesgo de aceptar como natural aquello que está dado y que funciona burocráticamente. (Schmucler, 2010, p. 40)

Arendt (1963) indica como punto de inflexión del abandono de las personas de su propia individualidad y poder de decisión a una corriente, a un régimen; el rechazo a las decisiones personales, la renuncia al juicio propio. No comportarse como seres humanos, con inteligencia, discernimiento, juicio; cuando justificamos nuestros actos diciendo que sólo tenemos que obedecer, cumplir, seguir lo que otros nos dicen, y

14 Hannah Arendt (1906-1975) En una de sus obras más importantes, *Los orígenes del totalitarismo* explica que el siglo XX presenta una crisis política, moral e intelectual que cristaliza en fenómenos como el Nazismo y el Stalinismo, y que demuestra la incapacidad de los conceptos clásicos para iluminar la singularidad del mundo contemporáneo. Para comprender la especificidad de estos acontecimientos desarrolla una práctica de pensamiento, basada en observar el mundo de modo minucioso, buscando tomar de la sabiduría heredada sólo aquello que todavía puede ser elocuente respecto de las nuevas realidades y dejando de lado lo que ya no sirve.

aceptamos (un intento simulado) actuar como piezas sin juicio moral

Eichmann se negó a ser un ser humano, se negó a tener la cualidad de pensar... La incapacidad de pensar crea que hombres comunes cometan grandes crímenes... La manifestación del viento del pensamiento no es el conocimiento, sino la capacidad de diferenciar el bien del mal, lo hermoso de lo feo” (p. 39)

Yosef Haim Yerushalmi (2002), es uno de los representantes de la escuela francesa que investigó la Memoria , continuando los estudios de Maurice Halbwachs ¹⁵ y de Pierre Nora ¹⁶. Menciona que

Historia y memoria son procesos totalmente diferentes a veces opuestos, la historia tiene que aplicar un rigor científico, la memoria colectiva es por naturaleza versátil, subjetiva, interpretativa, sirve a intereses determinados, y el gran desafío de nuestros tiempos, es cómo generar puentes entre la historia y la memoria (p.84).

Tzevetan Todorov (2004) por su parte propone que la memoria debe convertirse en un instrumento de información para nuestra capacidad de juzgar y analizar el presente . Considera que los acontecimientos no revelan por sí solos su sentido. Los hechos no son transparentes; para que nos enseñen alguna cosa, requieren interpretación. La historia y memorizada no enseña nada por sí misma. La recuperación de la memoria dentro de un contexto social y político será de gran importancia debido a que será el pasado quien servirá como un mecanismo efectivo para conseguir que determinados sucesos nefastos sirvan de punto de partida para analizar la situación actual del mundo contemporáneo En su obra *Los abusos de la memoria* Todorov (2008) presenta la comparación del Holocausto con otros genocidios como una necesidad para impedir la reiteración; no como un hecho singular, separado jurídicamente y más condenable que otros genocidios como el armenio, y tampoco más trágico o abominable que hechos acontecidos en el presente.

Museos, conmemoraciones e innumerables publicaciones; la repetición casi

15 En 1927 Maurice Halbwachs, francés , publicó “Los marcos sociales de la memoria” inaugurando la sociología de la memoria. A partir de allí el campo de estudios sobre memoria creció sin cesar. Realiza una búsqueda exhaustiva por abordar los desarrollos de la memoria individual con la influencia de lo social sobre la memoria.

16 Pierre Nora nació en 1931 en Francia y es conocido por sus trabajos sobre la identidad francesa y la memoria, Es el representante más significativo de la llamada nueva historia.

ritual del "no hay que olvidar" no tiene consecuencias demasiado visibles en términos de impedir la actual vulneración de derechos en la misma Europa - procesos de limpieza étnica, de torturas y de ejecuciones en masa. “La repetida consigna de recordar “para que no se repita” puede convertirse en una especie de tranquilizante salida para evitar recorrer todos los pasos de la angustia que sea necesario recorrer para afrontar el pasado. La necesaria angustia de reconocer que somos responsables de nuestro hoy y que somos responsables del mañana. (Schmucler, 2010, p. 41)

La memoria está hecha de tiempo. El pasado que se recuerda siempre tiene significación dentro de un presente particular acotado, pero además orientado hacia un futuro imaginado. La propia identidad depende también de la memoria histórico-educativa. Es evidente, que no se puede concebir el propio yo si no es sobre la existencia de los recuerdos de acciones y aprendizajes colectivos. Si la memoria individual es una base imprescindible para la constitución de un yo capaz de dar orientación a sus acciones, la memoria colectiva es un elemento fundamental para la constitución de las identidades colectivas. Se trata de favorecer la recordación, no solamente para que los estudiantes sigan honrando una memoria, sino también y fundamentalmente para que la asuman como propia y hagan otra cosa distinta – y en lo posible trascendente - de la que harían sin ella.

Los debates en torno a la memoria histórica convierten la Shoá en un referente universal de un pasado traumático –el de la violencia del exterminio como solución final– que obliga los imaginarios de la catástrofe a discutir las relaciones entre acontecimiento y representación. ¿Cómo “representar” lo que desafía a la representación debido tanto a la magnitud del horror que desplegó el mal como a la incapacidad de otorgar un sentido que permita narrar la desmedida de lo excesivo y extremo?

Los museos virtuales seleccionados en esta experiencia, vienen a congregar, desde la virtualidad, a la memoria, historia e identidad para anclar en el presente. En este marco, como recursos didácticos, contribuyen a la construcción de nuevos discursos de validez historiográfica,

porque ni la ciencia es la única práctica cultural que acumula conocimientos sobre las cosas, ni la historia tiene el monopolio de la producción de relatos

sobre el pasado colectivo. La historia es una forma social de recuerdo que se ha institucionalizado con objeto de cumplir una función social. Consideramos que la historia no es un mero saber de anticuario, pues contiene una manera de concebir qué somos y qué debemos hacer. Incluye una moral y no es neutral, poseyendo una serie de componentes ideológicos y morales. (Rosa, 2004, p.59)

La sustancia de la historia es el tiempo, el devenir, el cambio. Por ello, todo recuerdo, aunque está referido a acontecimientos del pasado, se convierte en una acción que se ejecuta en el presente. Cada uno de los museos virtuales seleccionados como recursos didácticos para la enseñanza, no está constituido solamente por los objetos que en él se exponen y los acontecimientos que relata, sino sobre todo por la forma en que esos eventos se presentan y explican, por lo que son capaces (en muchas ocasiones) de emocionar, cautivar, estimular, conmover o inquietar y motivar la asunción del compromiso subyacente.

PRESUPUESTOS HISTORIOGRÁFICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL HOLOCAUSTO

¿Desde qué perspectiva historiográfica nos posicionamos para enseñar la Shoá? “un marco historiográfico habilitante de sentidos es aquel que postula la posibilidad de captar las experiencias dolorosas y traumáticas de la historia.

En este caso, el sujeto, la experiencia del sujeto y la posibilidad narrativa de esa experiencia resultan inescindibles de este tipo de abordaje (Meschiany, 2014).

La perspectiva historiográfica planteada por Dominick LaCapra (2001) propone la historia intelectual, en diálogo con el psicoanálisis, para producir una escritura posible de la historia del trauma. El autor sostiene que el estudio de experiencias traumáticas debe conducirnos hacia el problema de la empatía en la comprensión histórica. ...” algo que contrarresta la victimización, incluso la autovictimización. Implica que la afectividad es un aspecto crítico de la comprensión del Historiador o de otro observador o estudioso” (LaCapra, 2001, p. 62). La historiografía del trauma permite adoptar otra posición respecto de modalidades de enseñanza que contemplen el contenido curricular en su dimensión de acontecimiento y ético político, porque visibiliza al otro en su completa alteridad. Así, se parte de un modelo que entiende que el acto de enseñar involucra el carácter cognitivo del conocimiento, pero donde a la vez

se pone en juego «algo» del orden de lo afectivo que también lo constituye. De allí que el aporte de la perspectiva historiográfica basada en la empatía entendida como lo que presta atención e incluso intenta recuperar la posible dimensión afectiva, resulte una estrategia potente que involucra a los sujetos educativos con el conocimiento pero también con disposiciones afectivas y valorativas hacia cuestiones que implican el respeto y la práctica de reconocimiento mutuo. En síntesis, la experiencia desarrollada se asienta en una postura historiográfica en la que se seleccionan recursos para plantear una enseñanza problematizadora basada en la articulación de conceptos con el propósito de alcanzar la comprensión de los hechos históricos pero orientada también a promover disposiciones cívico democráticas y actitudes éticas.

Como ya se mencionó, el desafío de encarar una temática muy difícil, muy versátil, muy compleja, exige un mayor esfuerzo en la transmisión, abocarse no solamente al conocimiento, en términos cognitivos, sino también en los aspectos emocionales del educando, (y también del propio docente). En este sentido, el Dr. Goldstein (2006) sugiere que se transmita la Shoá no solamente desde una visión histórica, como transmisión de hechos, de una cronología de lo que ocurrió, sino desde una visión interdisciplinaria que implicaría tomar en cuenta no solo la disciplina histórica, sino también la sociología, la literatura, la psicología social y las demás disciplinas que pueden aplicarse, Goldstein (2006) dice:

no necesariamente hay que abarcar todo, pero por lo menos tratar de abarcar dos disciplinas, el arte, las representaciones culturales y visuales, esto es mucho más atractivo para los jóvenes de hoy, esto significa también tomar en cuenta quienes son nuestros educandos y también esto produce una tarea más amena para nosotros como educadores, esta diversificación. (p.78)

Así, los nombres, las fotografías, los audiovisuales y textos presentados en los museos virtuales no son abstracciones o simples representaciones del pasado, sino que encarnan vidas e historias particulares. Se trata de proponernos llamar la atención y poder pensar que cuando analizamos el pasado y las representaciones acerca de él, estamos relacionándonos con seres de carne y hueso que tuvieron proyectos, expectativas, sueños y problemas como todos nosotros, como una forma de poder reconocernos, a la vez, como parte de la historia

Coincidentemente con la propuesta de la Universidad Nacional de La Matanza,¹⁷ se trata de desarrollar una intervención docente anclada sobre la base de las siguientes premisas:

- Trabajar desde la memoria colectiva para recuperar, para hacer consciente nuestro lugar histórico, primero como sujetos, luego como educandos y como educadores.
- Abrir la dimensión de la palabra, lo que supone adoptar estrategias que promuevan los matices de los sucesos y relativicen las representaciones subjetivas o compartidas ya cristalizadas.
- Incorporar la temporalidad y la narrativa como modo de dar sentido a la realidad.
- Comprender el acontecer humano desde su compleja interacción, hecho que involucra distintos aspectos, elementos, escenarios y actores que se entran de un modo singular y heterogéneo en cada sujeto, grupo y comunidad. “

LA SHOÁ COMO CONTENIDO CURRIRCULAR EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

A diferencia del sistema educativo universitario argentino, en el que cada institución define su política académica, en el sistema educativo de enseñanza básica, desde el año 2005 las políticas ministeriales se ocupan de integrar el Holocausto en la enseñanza (Adamoli, 2017). Materiales de estudio, seminarios, y cursos ¹⁸, además, de un fondo de libros dedicado específicamente a temas de Holocausto y genocidios en la Biblioteca Nacional de Maestros, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Parte de estos materiales, contenidos y abordajes (entre otros) han sido fuente de inspiración - y necesaria adaptación al nivel - para ser utilizados en el marco del

17 Estas premisas, corresponden al Curso de capacitación Docente en Shoá (2010) desarrollado conjuntamente por Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y la Delegación de Asociaciones Israelitas en Argentina (DAIA) – Buenos Aires

18 Desde 2015 se dicta un curso virtual de capacitación a docentes, en el marco del Plan Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela”, sobre “Holocausto y genocidios en el siglo XX”. Este curso, que tuvo en sus inicios como partenaire a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), permitió capacitar a docentes que se encuentran por fuera de los circuitos metropolitanos. El curso tuvo, a su vez, un “aula especial”, auspiciada por UNESCO, para la capacitación de funcionarios en el marco de la Red de puntos focales para América Latina sobre la enseñanza del Holocausto.

Seminario de Derechos Humanos de la carrera Licenciatura en Organización de la Sociedad Civil, Ciclo de Licenciatura, Modalidad a distancia, dependiente de la Escuela de Política y Gobierno, Universidad Nacional de San Martín. En esta línea se rescata como idea fuerza, la de Celeste Adamoli (2007) en cuanto a que la enseñanza de temas de memoria vinculados a experiencias límite de la humanidad no podían ser enseñadas del mismo modo que otros acontecimientos históricos.

Yehuda Bauer ex director del Instituto de Investigación de Yad Vashem, (2016) aporta:

Todos sabemos que la historia humana está teñida con sangre. Tratamos de minimizar, ignorar, no enseñar acerca de este oscuro costado de la historia, porque es una amenaza constante a nuestro sentimiento de seguridad, y deseamos evitar el peligro mirando hacia el otro lado. (p.3)

También en los ámbitos educativos los fenómenos dolorosos y terribles generan rechazo. Tendemos a ignorar las cosas desagradables, no queremos ver lo que no nos gusta, se trata de evitar los recuerdos penosos, archivar los crímenes de la historia. Pero ese ocultamiento –voluntario, para una existencia más fácil– nos torna más inconscientes de nuestra responsabilidad como personas. Ni es justo para con las víctimas del pasado, ni nos ayuda a evitar males futuros. Solamente la consciencia y la perplejidad ante nuestras limitaciones y nuestros excesos nos llevan a reflexionar sobre el abuso de poder y la violencia que hoy también ponen en cuestión nuestras vidas. Dice el Dr. Goldstein (2010)

¿Podemos transmitir la Shoá sin tomar en cuenta las características del nuevo educando del siglo XXI, podemos seguir educando, debemos seguir educando en base a un modelo de alumno o de estudiante del siglo XX, no es esto un anacronismo? (estudiantes) expuestos a un bombardeo de estímulos mediáticos... estamos hablando de un mundo en el cual la instantaneidad es lo que prima, según los historiadores y sociólogos se trata de un mundo globalizado en el cual se borra el pasado y se desdibujan las raíces de la identidad colectiva nacional, globalizar implica desdibujar la identidad étnica y nacional, ese es el intento de la globalización. Pero las reacciones son muy dispares, muchas veces la respuesta dialéctica es todo lo contrario, no solo que me mantengo y me preservo en mi identidad, sino que para defender mi

identidad acudo a las raíces a los fundamentos del pasado interpretados por intelectuales, sacerdotes, clero, etc. y a esto denominamos el fenómeno del fundamentalismo, es una de las reacciones a la globalización... Entonces, el nuevo alumno es un alumno que difícilmente ama la historia, es parte de esta instantaneidad de lo que Zygmunt Bauman denomina la liquidez de la modernidad que implica que es difícil aferrarse a hechos concretos y la tarea de forjar la memoria colectiva es una tarea colosal, más aun piensen cuando tratamos un tema como la Shoá, que implica la muerte masiva, planes morbosos y sádicos de exterminio sistemático, la aplicación de nuevas tecnologías y de la modernidad, en el peor sentido de la palabra.(p.77)

La enseñanza de la Shoá nos enfrenta con situaciones complejas en términos de qué, cómo y para qué enseñar experiencias límites cargadas de horror que han dejado múltiples y profundas huellas en la actualidad. ¿Cómo enseñar lo horrible? ¿Cómo enseñar el dolor que ha dejado tantas marcas en nuestros presentes? ¿Cómo proponer la reflexión sobre conductas humanas violatorias de los derechos humanos ? y ¿Qué enseñar? ¿A través de qué estrategias didácticas? ¿Con qué recursos didácticos? ¿Para qué y por qué hacerlo? ¿Qué lugar tiene la pedagogía? ¿Cómo se formulan, en las aulas universitarias, preguntas en tiempo presente que permitan comprender pasados signados por el horror imaginando futuros más justos? ¿Qué es aquello que hay que recordar ? ¿Qué cuestiones son las que es necesario comprender? ¿Cómo se pone en valor ese pasado?

Todas estas preguntas orientan las prácticas de enseñanza de la Shoá en la Universidad.

La transmisión del pasado reciente en el ámbito académico, suele enfrentarse con algunos de los problemas contenidos en las preguntas anteriores. Se trata de cuestiones que, si bien están presentes en la educación en general, cobran singularidad a la hora de abordar hechos traumáticos de la historia. Una de esas cuestiones se vincula con la “apropiación generacional”, con el modo en que los estudiantes leen el pasado desde sus propias condiciones de existencia.

La transmisión, entonces, sólo es posible a partir de la introducción de diferencias en la herencia recibida. En este sentido, la transmisión funciona cuando aparecen esas “fallas”, es decir: nuevas preguntas ante la herencia recibida. Las distancias generacionales, de clase, geográficas e ideológicas son las que le formatean esas

“fallas” que, lejos de ser pensadas como errores, pueden ser vistas como el motor de la reflexión pedagógica y política de la enseñanza del Holocausto. (Unesco,¹⁹ 2017)

La Shoá nos presenta algunos problemas insoslayables a la hora de transmitir el pasado de nuestras culturas a los jóvenes, problemas que involucran tanto los significados históricos, ideológicos, políticos y sociales de ese acontecimiento como las formas de aproximarnos a los puntos de abismo de la experiencia colectiva. Andreas Huyssen (2002) en sus reflexiones sobre las memorias del Holocausto, sostiene que la tesis de lo “irrepresentable”, solamente conduce al silencio crítico y a la inacción comunicativa. Substraer al pasado traumático de cualquier análisis de discurso y narración por concebirlo inenarrable— no nos dejan intervenir críticamente en el debate público sobre los usos de la historia y de la memoria. La tesis de lo “irrepresentable” en torno al Holocausto nos impiden, primero, cumplir con el requisito (informativo - pedagógico) de la transmisión generacional de un acontecimiento - límite que, para ser denunciado como un hecho histórico socialmente condenable, debe ser necesariamente comunicado, es decir, puesto en palabras e imágenes, según criterios de justeza, verificabilidad, eficacia, etc. Y segundo, las tesis de lo “irrepresentable”, al someter al Holocausto a un interdicto de la representación, inhiben la reflexión crítica sobre la proliferación de narrativas (testimoniales y ficcionales) que, sea en nombre de los abusos de la historia sea en nombre de la memoria de sus víctimas, pueblan el imaginario mediático de las sociedades de la comunicación. Le corresponde a la crítica intelectual hacer notar, por el contrario, los antagonismos de voces y posturas que separan los distintos tratamientos de la memoria que confeccionan los distintos relatos del pasado, al tejer la relación entre acontecimiento, simbolización y desciframiento, según calculadas maniobras de agenciamiento del sentido.

La enseñanza de los acontecimientos y los sentidos ético políticos de la Shoá, en el sentido de devastación y supresión de la existencia humana, permite sin dudas construir relaciones para comprender sus proyecciones actuales, ocultas en diversas expresiones

19 La UNESCO es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La UNESCO trata de establecer la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura. Los programas de la UNESCO contribuyen al logro de los objetivos de desarrollo sostenible definidos en el Programa 2030, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015. Recuperado de: <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

de racismo, antisemitismo y neonazismo, a la vez que ofrece —en tanto paradigma— ejes analíticos y comparativos para hallar una explicación, en los ámbitos académicos, sobre la existencia de otras masacres producidas en las últimas décadas y la historia de nuestro pasado reciente. Ayudar a l@s estudiantes a pensar sobre el uso y el abuso del poder y el papel y las responsabilidades que tienen los individuos, las organizaciones y las naciones al enfrentarse con violaciones de derechos civiles y/o políticas genocidas. Facilitar la comprensión del efecto de las ramificaciones del prejuicio, el racismo y los estereotipos de una sociedad, para construir una conciencia del valor del pluralismo y animar a la tolerancia en una sociedad democrática, heterogénea. El Holocausto provee un contexto para explorar los peligros del silencio, la apatía y la indiferencia frente a la opresión.

A la vez, a nivel emocional es necesario trabajar para evitar que los estudiantes caigan en una de las reacciones emocionales negativas más clásicas que es la mistificación, mistificar significa establecer que la Shoá fue otro planeta: la Shoá es comparable pero no es análoga a otros genocidios.

Otro modelo poco deseable es tratar de aplicar en forma casi exclusiva la transmisión de la Shoá, solamente en función de una víctima, por ejemplo, el sufrimiento judío, la Shoá no es un asunto exclusivo de los judíos, esta idea implica perpetuar el estereotipo, la imagen del judío como eterno mártir. Es una visión que se denomina particularista, que tiene sus secuelas y sus consecuencias porque en ocasiones implica también abusar de la memoria del Holocausto para justificar todas lo que le pase o haga un grupo. En la misma línea, y en el polo opuesto también se trata de no caer en una universalización de la Shoá considerando que la única lección es la lucha por los derechos humanos y contra el racismo; el plan de solución final fue exclusivamente preparado contra el pueblo judío.

Yehuda Bauer (2016) destaca, entre otras, la exclusividad del plan de solución final para la “raza” judía, la sistematicidad de la elección de campos de exterminio en su mayor parte para exterminar a los judíos - en los seis campos, salvo uno, Maidanek hubo porcentajes de más del 90% de víctimas judías

No limitarse a una visión particularista o universalista, implica ser y tener una actitud balanceada, significa ver las distintas aristas y dimensiones, no indicar que los judíos fueron las únicas víctimas del nazismo, pero tampoco ocultar la verdad, y la

particularidad o singularidad judía de la Shoá; esto es posible de sintetizar, no es contradictorio. Tomar un caso como es la experiencia particular de los judíos (como grupo social, cultural y religioso) en Europa para visibilizar cuestiones más amplias de los procesos y las tensiones que se producen al momento de formación de los estados nacionales y la expansión imperialista. En este sentido, es un caso que puede iluminar la historia de otros pueblos o grupos de personas que experimentaron persecuciones y su aniquilamiento.

La Enseñanza de la Shoá se constituye en un gran desafío y en un enorme compromiso, como sujetos, como seres humanos, como agentes de transformación, como sujetos activos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como sujetos críticos y reflexivos, pero, especialmente, si somos docentes, porque actuamos e intervenimos en la educación de las generaciones futuras. El uso y abuso del poder conducen a focalizarnos en las responsabilidades individuales y colectivas, de las sociedades y sus gobiernos, frente a las violaciones de los derechos humanos universales, establecidos precisamente como un «umbral de humanidad», en respuesta directa de la experiencia genocida. En un mundo globalizado, atravesado por violencias y por desigualdades cada vez más acentuadas, advierte sobre lo que sucede cuando ni el respeto por la diferencia ni la idea de coexistencia son valorados e incorporados a las prácticas sociales. La historia del Holocausto es también la historia del capitalismo, que puso al servicio de la destrucción de la humanidad los mayores avances tecnológicos y organizativos de su época. Personas que ejercieron su poder sobre otros, apoyándose en un aparato ideológico y material que hizo posible el exterminio, que fue enseñado y aprendido.

En la publicación *Holocausto preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza* (2009) del Ministerio de Educación de la Nación Argentina se desarrolla

Planificaron la matanza, la justificaron, la ensalzaron. El genocidio, antes de ejecutado, fue pensado. No se trata de una idealización en términos absolutos de bien y mal, sino de asumir la responsabilidad como sujetos frente a la Historia como una construcción. Por lo tanto, y desde este presente que es su consecuencia, es necesario volver a reflexionar. Pensar ese pasado en su complejidad, en su multitud de factores y casos, que no implica ni relativizar ni justificar a partir de la comprensión, sino lo contrario: entender, a partir de la noción de responsabilidad, que el Holocausto fue una posibilidad en un

momento dado, y que se materializó en la barbarie por múltiples decisiones que lo hicieron posible (p.16)

Como ya se ha mencionado, cuando se estudian las experiencias de genocidios, en particular, cuando se estudia lo que ha sido la Shoá, es inevitable la consideración de aspectos éticos de fundamental importancia en la educación, que se relacionan con conductas de responsabilidad y con los efectos de nuestras decisiones y actos en el entorno.

Un enfoque interesante y difundido, cuando se enseña el Holocausto, es analizar las situaciones límite y la actitud de las personas en ellas involucradas. Sandra Raggio explica (2015)

Dice Todorov que estudiar las situaciones límites ayuda a comprender la vida ordinaria, o en términos de Bauman que afirma que las situaciones extraordinarias surgen de la convergencia de situaciones ordinarias. Estas observaciones no dejan de ser inquietantes, pues nos remiten a nuestra propia existencia, a cómo tal vez sin darnos cuenta del todo somos parte de la construcción de esas condiciones que hicieron posible la barbarie y que pueden hacer posible su repetición. (p15)

Las categorías elaboradas por el historiador Raul Hilberg (1961), constituyen un aporte a los estudios sobre el Holocausto. Agrega a la definición de las posiciones y actitudes de los actores sociales, perpetradores, víctimas y espectadores, las diferentes fases que constituyen el proceso: identificación, expropiación, concentración y aniquilación. desde una mirada didáctica, la identificación de diversos grupos de personas:

- Las víctimas (principalmente judíos, pero también otros grupos perseguidos,)
- Los victimarios (los perpetradores nazis y sus asociados y cómplices).

Para comprender la complejidad de la trama de roles existentes además de los agresores y sus víctimas se incluyen otros dos roles no siempre visibilizados y que forman una parte sustancial de la historia. Estos son:

- Los observadores pasivos

- Los protectores.

Esta división tajante resulta problemática porque son categorías no del todo precisas y tienden –con frecuencia– a confundirse, o sus fronteras no son siempre nítidas. Por ejemplo, los kapos ²⁰, en los campos de concentración, eran víctimas, pero muchas veces también perpetradores. El término “observadores indiferentes o espectadores” (en inglés, “bystanders”) ²¹

El uso del término "espectador" para evitar cualquier responsabilidad por lo que sucedió, sin embargo, oscurece los diferentes niveles de participación individual en todos los niveles de la sociedad; como categoría general conduce a una exploración más matizada de toda la gama de comportamientos y lo que las personas hicieron, o no hicieron, para facilitar la persecución y el asesinato masivo de otros seres humanos.

Generalmente, se incluye en ella a grupos tan diversos como los Aliados occidentales, la Unión Soviética, organizaciones judías e instituciones exteriores a las áreas de control nazi, campesinos polacos –entre los que había indiferentes, algunos amistosos y muchos hostiles, aun cuando no mataran judíos–, los miembros de las iglesias cristianas, que callaron mientras –frente a sus ojos– los judíos eran transportados a su muerte o asesinados, y los gobiernos de los países neutrales, que podrían haber ayudado, pero se abstuvieron de hacerlo.

Sin embargo, se utilizan esos términos –a pesar de saber que no son del todo adecuados– porque hasta ahora no se han desarrollado otros mejores y porque desde un punto de vista humanístico, es crucial comprender quiénes eran las víctimas, por qué se convirtieron en tales, cómo era su vida antes y si es que entendían y en qué medida - el peligro del genocidio que se avecinaba y finalmente qué hicieron en respuesta a ello . Pero siempre, analizando los acontecimientos específicos y los actos de complicidad o

20 (Capo, Kapo) El nombre proviene de la palabra italiana capo - cabeza. Es quien estaba en la posición de dirigir una unidad de mano de obra (Kommando), en el aparato de prisioneros en los campos, que fue designado por el comando alemán – SS. A veces el término K se usa para designar un funcionario y un colaborador en los campos. En : http://www.yadvashem.org/odot_pdf/Microsoft%20Word%20-%201327.pdf

21 En la Holocaust Encyclopedia se define Bystanders:” is a catch-all term that has often been applied to people who were passive and indifferent to the escalating persecution that culminated in the Holocaust. murder of other human beings. Es un término general que a menudo se ha aplicado a personas pasivas e indiferentes ante la escalada de persecución que culminó en el Holocausto. Después de la guerra, muchos alemanes y europeos comunes y corrientes afirmaron que "no estaban involucrados", que eran "espectadores" de los eventos del Holocausto. Recuperado de: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/bystanders>

contravención al considerar dónde y cuándo tuvo lugar dicha acción, las consecuencias inmediatas para uno y su familia, el impacto de los acontecimientos contemporáneos, el grado de control que los nazis tenían en la población local; las actitudes de las poblaciones nativas particulares hacia diferentes grupos de víctimas; y la disponibilidad, la efectividad y el riesgo de los lugares potenciales para ocultarse. Cabe aclarar que los individuos y los grupos no siempre encajan perfectamente en categorías de conducta; la misma gente no actuó consistentemente como “mero testigo”, “colaborador”, “perpetrador” o “rescatador”. Los individuos y los grupos con frecuencia se comportaban de modo diferente según fueran cambiando los acontecimientos y circunstancias (la misma persona que en 1933 pudo haber permanecido apática frente a la discriminación a los judíos pudo haberse unido más tarde a la SA o por el contrario, actuado a favor de salvar judíos) .

En los museos virtuales de Holocausto se avanza sobre los actores involucrados en la Shoá, se los ponen en tensión y rebelan así para el visitante la complejidad de las relaciones sociales en ese contexto y como esta complejidad se reedita y aparece una y otra vez en nuestros conflictos sociales actuales.

David Tellas (2008) aporta otro modo de abordar la enseñanza del Holocausto en la construcción de 4 construcciones narrativas o relatos.

- 1- fáctico.
- 2 - reflexivo
- 3 - comparativo y/o analógico
- 4 - imaginativo y/o especulativo

- 1- El relato fáctico se ocupa del ordenamiento cronológico, la documentación fáctica, la narración de lo ocurrido, causas y consecuencias. Es una construcción narrativa configurada por y para la transmisión de los datos históricos. Yehuda Bahuer ²² en otros términos, habla de este registro como “la globalización de la educación sobre el Holocausto”. Tener presente para describir y analizar el Holocausto sus diferentes contextos: verticalmente; es decir, históricamente,

22 Bauer Yehuda . Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Nsfz8qWPcAw>

poniéndolo en su contexto histórico, económico y político y en sus antecedentes, realización e impacto.

- 2- El relato reflexivo incluye información documentada, testimonios, leyendas. combina la Historia con la interpretación.
- 3- El relato comparativo o analógico incorpora situaciones no pertenecientes a la Shoá, pero que suelen ser más cercanas en tiempo y espacio con el-la estudiante, para, sin intentar igualar, tender a aproximarse a las vivencias que propone el estudio de la Shoá. Se busca generar un vínculo entre el-la estudiante y el tema en cuestión.
- 4- Finalmente, el relato imaginativo y/o especulativo implica modificar el objeto de estudio. La Shoá se transforma en el contexto en el cual sucede una situación que nos enseña sobre los valores, buenos y malos, que pertenecen a la ética y la moral de los individuos y las sociedades. El objeto a enseñar aquí son los valores. Es un abordaje necesariamente inter o incluso transdisciplinario.

Los museos virtuales facilitan la construcción de los 4 relatos a través del espiralado camino de aproximación al objeto de estudio desde múltiples y electivos puentes de acceso.

Dice Bauer²³ “...el Holocausto debería ser enseñado –en principio– analíticamente, pero también con la historia de los individuos que quedaron atrapados allí “

Un tema adicional de debate es la representación de los acontecimientos y especialmente la utilización de imágenes o audiovisuales con los estudiantes.

Los mismos sobrevivientes del Holocausto y sus testigos oculares son los primeros en indicar la grave dificultad para encontrar palabras que describan sus experiencias sin atacar la vulnerabilidad emocional de los visitantes o que puedan ser interpretadas como una falta de respeto hacia las propias víctimas y sin ofrecer fascinación por lo morboso,

23 Bauer Yehuda entrevista audiovisual.

Recuperado de : <https://www.youtube.com/watch?v=Nsfz8qWPcAw>

subordinando el análisis crítico por la mera observación de imágenes de inanición, desfiguramiento y muerte.

Discutiendo la idea de Raggio (2007)

ver a manos llenas” parecía el mejor antídoto contra la repetición... esta certeza estaba basada en dos supuestos: el primero, que estas imágenes eran capaces de re-presentar (de traer al presente) aquellos hechos y dar cuenta de la experiencia; el segundo, que su recepción (que nos convierte en testigos) transmitiría un sentido unívoco: el rechazo. Mostrando el horror podríamos salvar al mundo de él. La confianza en la transparencia tanto del registro como de la recepción (p.117).

Sin embargo, es necesario tener presente que el nazismo justamente buscó evitar la representación del horror que desplegó y, por ello, “las imágenes que ponían en circulación se correspondían con una visión “diluida” de lo que sucedía en los campos. Frente a esta política visual que pretendía adulterar o falsear, se buscó contrastar ese efecto de borramiento con imágenes crudas acerca de los campos de concentración y exterminio.

Pero estas imágenes resultaban tan traumáticas para los observadores que fueron objeto de controversia respecto del objetivo de su difusión y de sus fines pedagógicos (Guitelman, 2017)

Se sabe que el uso explícito y excesivo de las imágenes del Holocausto puede ser perjudicial.

Si se genera conmoción y repulsión, es probable que no haya una experiencia de aprendizaje valiosa y además puede tener un efecto deshumanizador ...Si los docentes deciden utilizar fotografías crueles, deben hacerlo sólo si hay un beneficio educativo claro para l@s alumn@s. El respeto por ambos, las víctimas del Holocausto y la ‘audiencia cautiva’ del aula, exige un enfoque sensible y pensar cuidadosamente qué conformaría un material apropiado. Los docentes que pasaron mucho tiempo en construir una relación con sus alumn@s ponen en riesgo traicionar su confianza al someterlos a las imágenes más horribles e inquietantes. Asimismo, este tipo de material que puede causar estrés y nervios y provocar risas nerviosas u observaciones inadecuadas en el aula. (Unidad de

Trabajo para la Cooperación Internacional en Educación, Conmemoración e Investigación del Holocausto, 2004)

Para finalizar, se destaca que en los museos del Holocausto (cualquiera sea su formato, real o virtual) se cuentan historias verdaderas. Aunque, contar solamente historias verdaderas es condición necesaria pero no suficiente para aprender, los estudiantes deben ser estimulados a investigar los hechos, las conexiones, los contextos, los antecedentes en cada ámbito específico. La enseñanza del horror del Holocausto, puede servir para fortalecer valores democráticos, éticos y morales y para construir una sociedad justa con sujetos críticos, responsables que puedan expresarse, analizar y comprender situaciones desde puntos de vista diversos

I.1 MARCO NORMATIVO Y CONTEXTO INSTITUCIONAL

Como ya se ha mencionado, la UNESCO reconoce que enseñar sobre la historia del Holocausto es fundamental para establecer el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y los valores de tolerancia y respeto mutuo. Se alienta a los Estados Miembros de la ONU a desarrollar programas educativos que transmitan la memoria del Holocausto a las generaciones futuras a fin de evitar que vuelva a ocurrir el genocidio. La UNESCO promueve materiales de aprendizaje y proporciona una plataforma para que las instituciones, los docentes, los estudiantes y las partes interesadas accedan a recursos sobre educación para el recuerdo del Holocausto.

A raíz de una Resolución aprobada por 34ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO en el año 2007 (Resolución 61 sobre la recordación del Holocausto mediante la educación), la Organización trabaja con las principales instituciones especializadas y organismos intergubernamentales para involucrar a los responsables políticos, educadores y estudiantes en una reflexión crítica sobre las raíces del genocidio y la necesidad de fomentar la paz y los derechos humanos para prevenir y enfrentar tales atrocidades en el futuro.

La experiencia argentina en la lucha contra la impunidad de los crímenes de lesa humanidad le otorga un liderazgo particular a nuestro país; conecta nuestra política exterior con los principales desarrollos progresivos en derechos humanos a nivel internacional, y nos consolida como referentes en los debates fundamentales de la comunidad internacional en foros y esquemas formales e informales de discusión, en

temas tales como la prevención del genocidio, y la educación sobre el Holocausto. El objetivo central de estos foros es crear conciencia, a través del trabajo por regiones, con el fin de darle visibilidad al tema en la agenda internacional, señalando la necesidad de prevenir el genocidio y otras atrocidades masivas, la limpieza étnica, los crímenes de guerra y los crímenes de lesa humanidad. Asimismo, la Argentina es fundadora junto con el Auschwitz Institute for Peace and Reconciliation (AIPR) de la Red Latinoamericana para la Prevención del Genocidio.

Argentina es el único país latinoamericano que integra como miembro pleno la IHRA (por sus siglas en Inglés International Holocaust Remembrance Alliance)²⁴, iniciativa liderada por gobiernos pero con una activa participación de las organizaciones de la sociedad civil. Su propósito es brindar apoyo político y social para promover la educación, conmemoración e investigación sobre el Holocausto, de modo de evitar que se repitan actos de intolerancia y de discriminación que puedan conducir a tragedias como las vividas por la humanidad en el siglo XX, siendo el Holocausto su ejemplo paradigmático.

A la fecha de elaboración de este trabajo, cuenta con 31 Estados miembros. El profesor Yehuda Bauer (autoridad en la temática y ya referenciado en este trabajo) es su Presidente Honorario. Los miembros adhieren a la Declaración de Estocolmo sobre el Holocausto del año 2000 y aceptan los principios adoptados por la IHRA relativos a la membresía. Además, deben comprometerse a implementar políticas y programas nacionales de apoyo a la educación, conmemoración e investigación del Holocausto.

La Argentina comenzó a participar en la IHRA en junio de 2002, convirtiéndose en miembro pleno en 2006. Ha asumido la responsabilidad de hacer conocer en la región a esta organización, así como sus actividades y recomendaciones, para la incorporación de la enseñanza del Holocausto en los planes de educación, la transmisión efectiva de la memoria de la Shoá a las nuevas generaciones y el diseño de las alertas sociales tempranas que eviten la propagación de ideologías negacionistas y antisemitas. La adhesión a los objetivos de la organización constituye una de las políticas de Estado más comprometidas de la Argentina y, como parte de esa adhesión, nuestro país se opone firmemente a cualquier intento de negar el Holocausto, copatrocinando las resoluciones de las Naciones Unidas que se presentan en este sentido. A fin de asegurar una participación activa en la IHRA y una implementación eficaz de sus iniciativas a

24 Más información acerca del IHRA en: <https://www.holocaustremembrance.com/>

nivel nacional, se estableció un Consejo Consultivo Permanente que funciona como “Capítulo local” de la organización internacional.²⁵

En consonancia con lo antedicho, se incorpora la enseñanza de la Shoá en la escuela pública, como parte de las acciones educativas aprobadas por El Consejo Federal de Educación en su XX Asamblea 2009-2011. Las autoridades educativas de todo el país “se comprometen a incorporar contenidos curriculares específicos acerca del Holocausto en los establecimientos educativos”²⁶.

El Programa Educación y Memoria de la Subsecretaría de Equidad y Calidad , del Ministerio de Educación de la Nación Argentina desarrolló políticas educativas vinculadas a la educación, la memoria y los Derechos Humanos. En el año 2009 decían, que el Programa tenía como:

...objetivo principal es consolidar una política educativa que promueva la enseñanza del pasado reciente mediante la elaboración y puesta a disposición de materiales y acciones de capacitación docente a nivel nacional . La concepción que el Programa propone en torno a los “temas del pasado reciente” es la de una serie de círculos concéntricos , que permitan reflexionar desde la experiencia argentina (anclada, a su vez, en distintas dimensiones generacionales, regionales y provinciales) hacia Latinoamérica y el mundo , en una relación de reciprocidad conceptual de ida y vuelta . Inscribe sus acciones en el marco general de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que en su artículo 3° señala que “la educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa , reafirmar la soberanía e identidad nacional , profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática , respetar los Derechos Humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación (Rosenberg y Kovacic, 2009)

25 En el año 2007, y como parte de este compromiso internacional asumido por el Estado argentino, el Ministerio de Educación de la Nación organizó, junto al denominado “capítulo local” de la Alianza Internacional por el Recuerdo del Holocausto (IHRA), un seminario internacional que resultó inaugural para el armado posterior de las propuestas educativas en torno al Holocausto: “La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del siglo XX. Aportes para una agenda educativa en tiempo presente”

26 Resolución CFE N° 80/09 Buenos Aires, 28 de mayo de 2009 VISTO la Ley de Educación Nacional N° 26.206, y Resolución CFE N° 80/09/238. Publicada en : <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13867.pdf>

Actualmente, varias provincias argentinas cuentan con programas y áreas de Educación y Memoria.

Al mismo tiempo el Ministerio de Educación contribuyó a la producción de materiales educativos de apoyo adecuados a cada nivel de enseñanza. Se ha aprobado también el Plan de trabajo “Enseñanza del Holocausto 2009-2011” propuesto por el Ministerio de Educación de la Nación.²⁷ Se añade que, como ya se ha indicado, se elaboró un plan desde el año 2005 con políticas ministeriales se ocupan de integrar el Holocausto en la enseñanza: incluye cursos, elaboración de materiales didácticos, seminarios y un fondo de libros en la Biblioteca Nacional de Maestros (Adamoli y Kahan, 2017)

Este marco normativo, delimita la relevancia de la temática que Argentina le ha dado. Añadiendo además, que el ex Consejo Federal de Cultura y Educación, por Resolución 126 de fecha 9 de marzo de 2000, abordó la temática del Holocausto, declarando el día 19 de abril, fecha del levantamiento del ghetto de Varsovia²⁸, “Día de la convivencia en la diversidad cultural”, incorporándolo a las conmemoraciones de los calendarios escolares de las distintas jurisdicciones. Recientemente, en diciembre del 2012 se aprobó la ley n° 26.809 que declara el 12 de junio: Día de los adolescentes y jóvenes por la inclusión social y la convivencia contra toda forma de violencia y discriminación, en conmemoración al natalicio de Ana Frank²⁹. Esta ley significa un aporte en la estrategia de continuar educando en la memoria, empoderar a los adolescentes; la intención es articular los aprendizajes del nazismo, con el compromiso activo de habitar y defender los Derechos Humanos en nuestros días.

LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN

²⁷ Publicado en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13867.pdf>

²⁸ El ghetto de Varsovia fue instaurado por las tropas del ejército de ocupación alemanas al mando Hans Frank, bajo las órdenes del dictador Adolf Hitler, en el centro de la capital polaca en 1940, donde fueron confinados los ciudadanos judíos despojados de derechos. En un principio había 400 mil personas, un 30 % de la población de Varsovia, en superficie equivalente al 2,4 %. En tres años su población se redujo al 10% por el hambre, las enfermedades y las deportaciones a campos de exterminio. El Levantamiento comenzó en la noche del 19 de Abril de 1943, la noche del "Pesaj" o Pascuas de la religión judía y se extendió por cuatro semanas hasta el 16 de Mayo, en tiempos que las tropas de ocupación de Polonia habían iniciado una segunda deportación masiva hacia campos de concentración. Fue la sublevación más importante de la historia de la "Shoa", en que más de siete mil jóvenes y niños, con pocas armas, combatieron hasta la muerte contra los ocupantes alemanes que los mantenían en confinamiento. El levantamiento fue liderado por Mordecjai Anielewics, miembro de un movimiento juvenil de partisanos judíos, siendo finalmente aplastado por las tropas de las SS.

²⁹ Más información en : <https://www.fiscalias.gob.ar/wp-content/uploads/2013/09/NACION-Ley-26809-D%C3%ADa-de-los-Adolescentes-y-J%C3%B3venes-por-la-Inclusi%C3%B3n-Social.pdf> Para más información institucional, se sugiere visitar el sitio web en el que se encuentra publicado el informe de Gestión 2018 <http://www.unsam.edu.ar/institucional/informe-de-gestion-2018.pdf>

La Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM) está ubicada geográficamente en el Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires, República Argentina. Fue creada en 1992 por el Congreso de la Nación mediante la sanción de la Ley 24.095.

Incorporó la modalidad a distancia a partir del año 2004 desde el CEDEM (Centro de Diseño Educativo Multimedia) en carreras de complementación para docentes de niveles inicial, primario y secundario en la Escuela de Humanidades. El propósito de la UNSAM era y es llegar a todos aquellos actores interesados en actualizar su capital cultural e intelectual en cualquier lugar donde se encuentren, brindando la posibilidad de acceder al conocimiento, restringiendo las limitaciones de espacio y tiempo. Frente al compromiso de actualización permanente de su oferta académica y en sintonía con los cambios de la demanda, la Universidad procuró dar respuesta a una mayor diversidad de intereses y posibilidades a partir de la promoción de los estudios de pregrado, grado y posgrado, adaptando la modalidad de su oferta académica a los nuevos escenarios del contexto; brindar a sus estudiantes la oportunidad de sostener procesos de formación continua y permanente.³⁰

En aquel momento, la propuesta de la UNSAM planteaba una alternativa de desarrollo formación superior que vinculaba los contenidos académicos con los nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje con soporte en las TIC. Por ello, en su modelo pedagógico elaboraba medios y recursos que optimizaban el aprendizaje y los mecanismos para la actualización permanente de los contenidos. En esa primera etapa, se diseñaban cuadernillos impresos (correspondientes a módulos en formato PDF para su envío por el campus virtual, licenciado³¹) y se organizaban sedes para la toma de exámenes.

En diciembre del 2009 se empezó a trabajar para generar un área transversal para toda la Universidad, incluidas las Escuelas y los Institutos,³² desde una perspectiva en la que la educación a distancia sería mediada por tecnologías digitales. Así nace la Dirección de Entornos Virtuales, cuyo nombre de fantasía es “UnsamDigital”. Esta dirección, también se ocupa desde 2010 de las aulas virtuales complementarias para las carreras presenciales, siguiendo una política institucional de incentivar del uso de estas para que

30 Para más información institucional, se sugiere visitar el sitio web en el que se encuentra publicado el informe de Gestión 2018 <http://www.unsam.edu.ar/institucional/informe-de-gestion-2018.pdf>

31 Se trata de un campus virtual gerenciado por una empresa privada radicada en la provincia de Santa Fe, Argentina.

32 <http://www.unsam.edu.ar/oferta/carreras/escuelas-institutos.asp>

se constituyan en una fuente de información académica sobre los contenidos abordados y los modos de interacción con los estudiantes. Se comenzó con 16 aulas virtuales, en el marco de un Programa denominado Más Campus. Posteriormente, se universalizaron para todos los espacios curriculares en el 2012 - a partir de la unificación de la carga de datos en el programa SIU Guaraní, emparentándolo a la plataforma Moodle. En síntesis, tanto las carreras virtuales como las presenciales utilizan TIC y un EVEA para su dictado. Recientemente, en la Res. No 54/18 del Consejo Superior, se crea el SIED (Sistema Integral de Educación a Distancia) entendido como "el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia", de acuerdo a lo establecido en la Res. Ministerial No 2641/17. En dicha Resolución, la institución aprueba el marco conceptual - pedagógico de la Educación a Distancia, y establece que la unidad coordinadora del SIED es la Dirección de Entornos Virtuales – Unsam Digital, dependiente orgánicamente de la Secretaría Académica de la Universidad. Su misión es que la universidad impacte positivamente en la sociedad a través de su oferta académica virtual, y constituya a través de la investigación, formulación, puesta en marcha y gestión de propuestas educativas de grado, posgrado y extensión universitaria bajo la modalidad a distancia, un centro de referencia en el área de las TIC. En el mencionado marco conceptual, se enmarca al SIED en los objetivos fundamentales del estatuto de la institución.

El modelo pedagógico en el cual se desarrollan las propuestas educativas mediadas por tecnología en la universidad, se centra en los siguientes pilares:

- Indaga sobre el contexto y también sobre el desarrollo que se pretende implementar en ese contexto, en el que se definen las relaciones que se dan en él, dentro del conjunto de actores –los profesores, los contenidos disciplinares y los estudiantes- y que están en permanente interacción en contextos socioculturales cambiantes.
- Se considera en el centro del modelo, la interacción entre los integrantes de la relación pedagógica para ponerlos en vínculo con los componentes principales: decisiones teórico-metodológicas sobre la enseñanza, aprendizaje significativo, colaborativo y cooperativo.
- Desde las decisiones teórico-metodológicas se definen permanentemente las intenciones educativas de los profesores propiciando aprendizajes significativos.

Para que el aprendizaje del estudiante sea significativo se requiere de las siguientes condiciones:

- a) Significatividad lógica: los contenidos organizados como un todo coherente y con una estructura clara, una lógica interna. El contenido de enseñanza debe tener un nivel de complejidad adecuado para la etapa de desarrollo cognitivo (estructura cognitiva) en la que se encuentre el estudiante.
- b) Significatividad psicológica: que el sujeto que aprende posea conocimientos previos relacionados con el nuevo que va aprender. A la vez, se necesita que exista una predisposición positiva en el estudiante o motivación para llevar a cabo el aprendizaje.
- c) El aprendizaje significativo está vinculado a varios aspectos, es decir, debe ser significativo para los docentes que la implementan, para los estudiantes que la siguen, para el diseño curricular disciplinar a cumplir y en el caso de las TIC, para el entorno tecnológico en el que se trabaja
- d) En cuanto a las actividades que el docente desarrolla para los estudiantes, va tendiendo puentes para que estos vayan estructurando los nuevos saberes. Al mismo tiempo y en función del trabajo grupal, los estudiantes deben ser estimulados para arribar a un conflicto cognitivo³³ respecto de los distintos puntos de vista que sostienen.
- e) Respecto del aprendizaje colaborativo y cooperativo, los conocimientos previos que los estudiantes poseen deben ser tomados en cuenta como modos de conocimiento preliminar.
- f) Finalmente, la evaluación es integral, gradual de tipo formativa y también sumativa y atañe a los aprendizajes de los estudiantes, a las prácticas docentes y

³³ Jean Piaget (1996) es uno de los autores que utiliza el término conflicto cognitivo para referirse al cambio conceptual o reconceptualización que genera en los estudiantes una situación contradictoria, entre lo que ellos saben (conocimientos previos) y los nuevos conocimientos, provocando un desequilibrio cognitivo que conduce a un nuevo conocimiento más amplio y ajustado a la realidad y que, a partir de ello, sigue enriqueciéndose en nuevos procesos de aprendizaje a través de ciclos evolutivos. Cuestiona sus ideas como paso previo a la construcción de significados. Esa actividad mental apropiada es posible a partir de la realización de diversas actividades personales que facilitan este proceso: la observación, el análisis, los contrastes, la aplicación en contextos diversos. El sujeto comienza a plantearse interrogantes para encontrar respuestas ante elementos desconocidos, hasta encontrar el conocimiento necesario que le permite restablecer el equilibrio con una realidad más enriquecida.

al sistema con todos sus componentes.

g) Según el modelo pedagógico, la acción docente también se concreta en el diseño de materiales de su autoría, en el desarrollo de propuestas de trabajo cooperativo y en las decisiones didácticas que involucran tanto a docentes como a tutores. Es el docente finalmente el responsable de generar en el aula virtual las estrategias didácticas apoyadas en las TIC que permitan la correcta mediación para el “dictado” de clases.

ANTECEDENTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN ORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL, CICLO DE LICENCIATURA, MODALIDAD A DISTANCIA,

La carrera fue creada en el año 2011, según la Resolución, CS N°: 196/1°, bajo la denominación, Licenciatura en Organización de la Sociedad Civil, Ciclo de Licenciatura, Modalidad a distancia, dependiente de la Escuela de Política y Gobierno. Fue inicialmente dictado bajo modalidad presencial) su creación respondió a la demanda de un grupo de personas que cursaban dicha carrera en una universidad privada (Universidad Maimónides) que debió cerrar.

La modalidad virtual nace como producto de la demanda de alumn@s distantes, sobre todo pertenecientes a organizaciones sociales que quieren acceder a formación específica. Instrumentar el Ciclo de Complementación Curricular para la Licenciatura en Dirección de las Organizaciones de la Sociedad Civil en la modalidad a distancia, representa una iniciativa viable y a su vez un interesante desafío, pues continúa ampliando la oferta académica a distancia de grado. Esta modalidad capitaliza la experiencia previa de dictado de la Licenciatura en Organización y Dirección Institucional (LODI) desde el año 2000, en la Escuela de Política y Gobierno.

Según se expuso previamente, la Licenciatura en Dirección de Organizaciones de la Sociedad Civil, se inscribe dentro de una política general de la Universidad Nacional de General San Martín, orientada a generar un espacio académico para la creación, discusión y enseñanza de marcos analíticos e interpretativos que permitan comprender la naturaleza del fenómeno político, las dinámicas sociales que la configuran y sus formas de institucionalización. Ha sido diseñada para contribuir a la formación de graduados universitarios capacitados en el análisis crítico de las organizaciones de la

Sociedad Civil y de las problemáticas asociadas de modo más general con el desarrollo organizacional y su marco institucional. Proporciona una aproximación equilibrada al estudio teórico y aplicación práctica de métodos, teorías, recursos, estrategias y técnicas de organización y liderazgo institucional. El programa incluye materias que se inscriben dentro de las visiones y problemáticas actuales sobre las instituciones y organizaciones del sector social, e intenta ofrecer a sus egresados una rápida y adecuada inserción profesional. La duración del Plan de Estudios es de dos (2) años.

Basada en una comprensión amplia de la compleja trama de lo social, la carrera ofrece formación en distintas orientaciones, referentes a la tipología de las Organizaciones de la Sociedad Civil. La formación se completa con talleres de práctica profesional, y la realización de una Tesina requerida para optar al grado de Licenciado/a.

En el ítem 4.4 de dicha Resolución, se indica que entre los Alcances del título:

- Planificar, organizar y conducir, en sus distintos niveles, instituciones y organizaciones del Tercer Sector.
- Diseñar y realizar proyectos de investigación en las distintas áreas de la organización institucional.
- Formular, evaluar y gestionar proyectos de acción y desarrollo institucional, social y cultural.
- Asesorar en todo lo vinculado a la organización, gerenciamiento, desarrollo, auditoría y mediación de conflictos institucionales.

En cuanto al plan de estudios y la carga horaria, se presenta en el ítem 4.6 Organización Curricular de la carrera:

Asignaturas de Primer año	Carga semanal (hs)	Carga total (hs)	Correlativas
1. Estado, Sociedad y Política Pública	4	64	-
2. Introducción a la Administración de las Organizaciones e la Sociedad Civil	4	64	-

3. Derecho de las Instituciones	4	64	-
4. Principios de contabilidad y auditoría	4	64	-
5. Gestión Institucional I	4	64	-
6. Gestión de Recursos Humanos	4	64	-
7. Marketing General y Social	4	64	-
8. Gestión Financiera	4	64	-
9. Metodología de la Investigación	2	32	-
Asignaturas de Segundo año			
10. Generación de recursos	4	64	07
11. Gestión Institucional I	4	64	08
12. Formulación y evaluación de proyectos	4	64	08
13. Taller de prácticas institucionales	4	64	06
14. Liderazgo Institucional y negociación	4	64	-
15. Gestión Institucional II	4	64	11
16. Materia Optativa I	4	32	-
17. Micro emprendimiento y	4	32	-

voluntariado			
18. Materia Optativa II	4	32	-

MODELO PEDAGÓGICO

El modelo pedagógico en el cual se inscribe específicamente la carrera responde a un enfoque socio constructivista. Lo primero que requiere el enfoque de referencia, es indagar sobre el contexto y también sobre el desarrollo que se pretende implementar en ese contexto. En segundo lugar, hay que definir las relaciones que se dan en él, dentro del conjunto de actores (los profesores, los contenidos disciplinares y los estudiantes) y que están en permanente interacción en contextos socioculturales cambiantes.

De acuerdo a las ideas de Horacio Santángelo (2000), en el centro del modelo se va a considerar cómo interactúan los integrantes de la relación pedagógica para ponerlos en vínculo con los *componentes principales de primer nivel*: decisiones teórico-metodológicas sobre la enseñanza, aprendizaje significativo, colaborativo y cooperativo. En estas cuestiones el modelo debe ser tenido en cuenta permanentemente al diseñar proyectos, situaciones o actividades de aprendizaje. Desde las decisiones teórico-metodológicas se deben definir permanentemente las intenciones educativas de l@s profesores, para promover aprendizajes significativos, para ell@s mismos, para l@s estudiantes, para el diseño curricular y en el caso de las TIC, para el entorno tecnológico en el que se trabaja.

En cuanto a las actividades que el-la docente está desarrollando para l@s estudiantes, técnicamente, poniéndoles soportes para que estos se vayan estructurando. Al mismo tiempo y en función del trabajo grupal, l@s estudiantes deben ser estimulados para arribar a un “conflicto cognitivo” respecto de los distintos puntos de vista que sostienen. Si el aprendizaje es significativo, se cuestionan grupal e individualmente y están impulsados a “ponerse de acuerdo”. Esto ocurre en la “zona de desarrollo próximo”, donde están operando con los conocimientos previos y los adquiridos. Así, hemos definido conceptos que son *componentes del segundo nivel* a ser permanentemente tenidos en cuenta.

Finalmente, respecto del aprendizaje colaborativo y cooperativo, los conocimientos previos que los estudiantes poseen deben ser tomados en cuenta como modos de conocimiento preliminar. Por lo tanto, las intenciones educativas de los docentes y los conocimientos previos de los estudiantes, son *componentes del tercer nivel* del modelo.

Para completar el modelo, se definen dos cuestiones más a considerar: la primera es que durante todo el proceso de aprendizaje se estarán compartiendo las responsabilidades entre docentes y estudiantes. Al docente le cabe la orientación y conducción de las prácticas que lleven al estudiante a una progresiva autonomía de su condición de *alumn@*. La segunda, es la consideración de que *l@s* estudiantes y *l@s* profesores están construyendo significados compartidos, negociando en la interacción que se despliega en la zona de desarrollo próximo.

DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO VIRTUAL DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (EVEA)

En la propuesta de la carrera en cuestión, se plantea un sistema de formación no presencial con alternativas de funcionamiento sincrónico y asincrónico, basado en el uso del Campus Virtual sobre el software Moodle ³⁴ (libre de licencia) para la producción, distribución y administración de contenidos a través de Internet. El campus virtual es la estructura tecnológica que soporta al EVEA: un entorno estructurado como un sistema abierto que contiene diversos componentes relacionados entre sí y cuyo objeto es el aprendizaje.

Los componentes que forman un EVEA son:

- Las personas (equipo docente, profesores, tutores, estudiantes, y todas las personas encargadas de apoyar al profesor en el proceso de elaboración de un aula virtual de aprendizaje)
- El objeto de aprendizaje (conjunto de contenidos, actividades, evaluaciones y secuencias que son presentados a los estudiantes)
- Las tecnologías: computadoras, celulares, redes de comunicación y distintos tipos de software utilizados en el sitio web.

34 Datos sobre el software en <https://moodle.org/?lang=es>

Se considera que para el desarrollo de proyectos virtuales resulta fundamental no intentar reproducir en los EVEA ni las dinámicas, ni la organización ni la gestión de los sistemas presenciales. Al modificar el medio, deberían cambiar los elementos que intervienen en el proceso pedagógico, ya que la innovación en la educación se produce cuando las TIC facilitan nuevas prácticas centradas en el alumno y en el aprendizaje. A continuación, se abordarán cada uno de los elementos que hacen a la conformación de esta propuesta educativa con modalidad a distancia desarrollada en el EVEA y se distinguirán los aspectos más relevantes.

Según Robert Rallo Moya (2006) el campus virtual es una infraestructura que mediante el aprovechamiento de las tecnologías avanzadas de la informática y las telecomunicaciones permite que alumn@s, docentes y personal administrativo puedan interactuar sin la necesidad de reunirse presencialmente en el mismo espacio físico. Otra de las características distintivas de este tipo de recursos es que permite que la interacción de los participantes se realice en forma sincrónica (todos al mismo tiempo) o asincrónica (sin necesidad de coincidencia temporal). De acuerdo con Salinas (1996), la educación soportada en campus virtuales tiene dos metas centrales,

- a) La mejora en el acceso a experiencias educativas permitiendo a estudiantes y profesores participar en comunidades de aprendizaje remotos.
- b) La mejora de la calidad y efectividad de la propuesta pedagógica “utilizando la computadora para apoyar procesos de aprendizaje colaborativo y cooperativo, entendido como aquel proceso de aprendizaje que hace hincapié en los esfuerzos cooperativos o de grupo entre el profesorado y los estudiantes, y que requiere participación activa e interacción por parte de ambos, profesores y alumn@s

El Campus Virtual de la UNSAM contiene los siguientes elementos:

Herramientas para la comunicación asincrónica:

- Un servicio de mensajería (e-mail) propio.
- Un tablero electrónico en el cual el profesor y el administrador envían mensajes de interés para los participantes.
- Un servicio de grupos de noticias o “newsgroup”, a través del cual todos los miembros pueden recibir información útil e interesante de acuerdo a las temáticas
- Foros para la discusión e intercambio entre los participantes.

- Un calendario/agenda en el cual se detallen las fechas y actividades correspondientes al curso.
- Un repositorio de recursos digitales (documentos, imágenes, videos, etc.).
- Redes sociales (como por ejemplo Twitter) y pluggins específicos (graficadores, cuestionarios automáticos)

Herramientas para la comunicación sincrónica:

- Un servicio de Chat para las conversaciones en tiempo real entre dos o más miembros de la comunidad involucrada.
- Audio y/o videoconferencia: en tiempo real, esta funcionalidad puede estar incorporada a la plataforma o puede usarse complementariamente mediante algunas de las herramientas disponibles al efecto, como el Windows Live Messenger.

Herramientas de gestión:

- Un sistema de seguimiento de desempeño de un gran número de alumn@s (número de accesos, documentos leídos, resultados de las autoevaluaciones realizadas, tiempo utilizado para una determinada tarea, etc.).
- Inscripción en cursos y avisos sobre fechas importantes o tareas pendientes.
- Realización de todo tipo de tareas administrativas, tanto para estudiantes como para docentes y gestores.

La estructura de cada asignatura o seminario lleva a precisar la conformación de la interfaz de usuario, así como las denominaciones de cada espacio. El diseño de dicha interfaz toma en cuenta, por una parte, las características del escenario educativo, sus condiciones institucionales, las intenciones pedagógicas y las características de los usuarios; y por otra parte el modelo educativo de referencia. Pueden señalarse las siguientes áreas, - identificados con íconos y denominaciones específicos

1- Imagen institucional:

En todas las pantallas de la interfaz del usuario, se conserva una misma estructura de diseño y ubicación de los espacios, a efectos de mantener una identificación institucional.

2- Espacio para las informaciones:

En este espacio, el-la docente deja indicaciones en sobre cada clase, las pautas para el seguimiento del programa y el cronograma del curso, la bibliografía y actividades sugeridas para ese momento.

3- Evaluaciones:

Disponibles de diversos tipos y modalidades, desde consultas al comenzar cada curso sobre los conocimientos previos de ciertos temas o competencias, hasta el proceso de evaluación continua y el examen final.

4- Espacio para la interacción:

Es para los intercambios entre docentes y estudiantes. Es el equivalente al salón de clases, es el centro de los aprendizajes. Tanto l@s docentes, como los estudiantes lo utilizarán más frecuentemente. Son los espacios para la publicación de tareas, los foros de trabajo grupal y para las consultas, los weblogs, las wikis, entre otros. Como parte de la estrategia institucional para la modalidad, entre las tareas fundamentales del docente, está la de responder las consultas académicas de l@s estudiantes. El- la docente realizará aportes, aclaraciones, rectificaciones y ampliaciones. También se ocupa de allanar y orientar a l@s alumnos en todos los aspectos extra – académicos, que se suscitan normalmente en la modalidad: cuida los procedimientos de información hacia l@s alumn@s y mantiene una relación estrecha con las autoridades, trasladándoles información e inquietudes, a modo de evaluación continua del sistema.

5- Materiales:

En este espacio estarán los módulos centrales de cada asignatura, los Documentos, videos, presentaciones, audios, así como también los accesos a recursos de la web sugeridos, etc.

Parte de las tareas del docente radica en la actualización periódica de los materiales y tareas para el aprendizaje de l@s alumn@s, en virtud de los avances científicos, del estado del arte de la disciplina, etc.

EL SEMINARIO DE DERECHOS HUMANOS

Como ya se ha explicitado, una de las materias optativas, que se dicta es el seminario de Derechos Humanos y el universo de la investigación son los 115 estudiantes que eligieron la asignatura, siendo la misma optativa para el 2do. Año de la carrera a lo largo de 5 años (2013 – 2018).

A continuación, se detalla el programa de la asignatura:

CARRERA: Licenciatura en Dirección de Organizaciones de la Sociedad Civil

MATERIA: SEMINARIO DE DERECHOS HUMANOS

PROFESORA TITULAR: JULIETA CECILIA ROZENHAUZ

AYUDANTE: JULIAN LAGUENS

CURSO: RÉGIMEN: CUATRIMESTRAL VIRTUAL

PROGRAMA ANALÍTICO

Fundamentos

La problemática que fundamenta eje temático es que la visión de y sobre los otros define el acontecer laboral y de intervención social.

La interpretación de las causas de las dificultades y sus posibles soluciones: la imagen de los otros que cada uno construye repercute en el vínculo social que se crea entre agentes. Las diferentes representaciones producen respuestas institucionales y en las intervenciones institucionales subyace y se transmiten contenidos ideológicos. En las sociedades complejas y contemporáneas, se expresa que no basta el reconocimiento de la diversidad y la diferencia para avanzar en el respeto a la interculturalidad, sino que para ello es necesario intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales.

En este sentido, es que se pretende abordar la temática de la interculturalidad, la discriminación y los derechos humanos, como contribución al “enseñaje” para el ejercicio de los derechos y la participación, entendida como un proceso que se construye necesariamente en conjunto.

Dado que es tarea y responsabilidad de las organizaciones estatales y de la comunidad actuar bajo el paradigma de la enseñanza, promoción y práctica cotidiana de estos temas (ámbito privilegiado en el que se desarrollan los intercambios sociales) nos proponemos que los estudiantes, generalmente ya trabajadores y dirigentes sociales, cuenten con herramientas conceptuales para: construir una lectura crítica de los contextos en que están insertos, enriquecer su bagaje disciplinar y desarrollar intervenciones “pedagógicas” fundamentadas que coadyuven a la formulación de proyectos que contemplen el respeto por los derechos, la diversidad y multiculturalidad

La finalidad es que cada licenciado pueda extender lo aprendido en su ámbito, en pos del ejercicio de una ciudadanía activa.

Metodología

Se proponen las siguientes instancias virtuales:

1. Intercambio individual entre tutores y alumn@sç

Esta forma de tutoría favorece la comunicación bidireccional, permitiendo a profesor y alumno responder y preguntar en forma escrita, reflexiva y elaborada.

2. Encuentros virtuales a través de foros de discusión

Se desarrollarán a través de la plataforma educativa, que cuenta la universidad para la implementación de la carrera. A través de la misma, se podrá enviar mensajes por medio de los formularios de consulta, participar de foros de discusión que serán moderados por los docentes-tutores y acceder a diferentes bibliografías que se publicarán para poner a disposición de l@s alumn@s.

Las discusiones sobre casos que se desarrollen en los foros, serán retomadas en el ateneo del encuentro final presencial.

3. Momentos de trabajo autónomo.

Los contenidos se abordan teóricamente, por medio de bibliografía obligatoria y complementaria, así como con material de lectura elaborado especialmente por los docentes, publicado en el aula.

Los contenidos teóricos se abordan en forma interrelacionada y se aplicarán a actividades individuales, en relación a la temática de estudio.

Objetivos

Objetivo general:

Que los participantes sean capaces de generar un espacio en las propias organizaciones, donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía en su constitución socio histórico y como práctica política.

Objetivos específicos:

Que los participantes:

- a) ·Adquieran marcos teóricos para analizar la problemática de la convivencia.

- b) ·Construyan nuevas conceptualizaciones que les permitan comprender que los valores, los sistemas de representación y las costumbres de los distintos grupos y comunidades se traducen en ocasiones en situaciones de desigualdad, discriminación y violencia
- c) ·Diseñen estrategias de acción para ayudar a formular e implementar acciones que favorezcan vínculos respetuosos, cooperativos e integradores entre los miembros de su organización de pertenencia.

Unidades temáticas

Los contenidos están organizados en unidades y son secuenciales.

Unidad 1: Derechos humanos:

El Estado Moderno. Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Los Derechos Humanos en la Argentina. La dictadura militar: terrorismo de Estado. Organizaciones que luchan por la defensa de los Derechos Humanos.

Unidad 2: Interculturalidad:

Características de los vínculos en diferentes contextos culturales. La escuela como ámbito de relaciones interculturales: responsabilidad del docente sobre saberes y procesos. Diferencia e igualdad.

Unidad 3: Discriminación y memoria:

Minorías étnicas y religiosas, género, clase, y otras formas discriminación. Holocausto y otros genocidios. Respeto a las diferencias, estrategias de acción. Discriminación, violencia y poder. Las nuevas manifestaciones de la cultura adolescente.

Evaluación

Evaluación continua donde cada trabajo presentado se incluye al anterior, culminando con un trabajo final de cierre.

- a) trabajos prácticos con entregas pautadas: teóricos y de campo; individuales y grupales
- b) trabajo final: individual
- c) Presencia obligatoria en el final (según la normativa de la Universidad).

Bibliografía

Unidad 1

- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2001) Panorama Social de América Latina 200-2001. Publicación de Naciones Unidas
- Declaración Universal de los Derechos humanos - Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948
- Gianni Vattimo, La Sociedad Transparente, Barcelona, Paidós/ ICE-UAB, traducción e introducción de Teresa Oñate, 1990.
- Giddens A. La constitución de la sociedad. Buenos Aires. Amorrortu -1998.
- Gilles Lipovetsky, El crepúsculo del deber, la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos, editorial Anagrama, Barcelona, 1994,
- Jelin, E.: La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad en Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina. Editorial La Nueva Sociedad. Caracas, 1996.
- Smith Alfred G.- La teoría de la comunicación humana- Comunicación y Cultura – Editorial Nueva Visión – Buenos Aires.
- UNESCO - Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales –
- UNESCO Las dimensiones internacionales de los derechos humanos, Serbal www.sopecj.org/rgaddhh.pdf -, Barcelona, 1984, v. I, pp. 15-ss
www.unesco.org

Unidad 2

- Asamblea General de las Naciones Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. En el diario de las Naciones Unidas. 2006.
- Braslavsky, Cecilia. La Discriminación Educativa. Flacso. Miño y Dávila Editores. Bs. As. 1994.
- Braylan Marisa compiladora - Exclusión e inclusión, El problema de los colectivos discriminados 2008-2009 - Edit. DAIA- Buenos Aires – Argentina

- Fundación Par. 2006. En la Discapacidad en la Argentina. Un diagnóstico de situación y políticas públicas Vigentes al 2005. Secretaría de Cultura de la Nación. Argentina.
- Lukin, Tomás Las oportunidades de empleo y la inmigración limítrofe en Argentina. Un lugar en el Mundo. Producción.
- Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, DDGPL, GCBA, (2006) Dossier Educación Sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones
- Navarro, Marysa / Stimpson, Catharine (comp.): Sexualidad, Género y Roles Sexuales: Prefacio. FCE. 1999. Buenos Aires
- Ramírez Sanchez, Paz Xóchitl. (1994): «Hacia una ética de la diversidad», Alteridades, 4(8): Pág. 67-74 Disponible en <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt8-6-ramirez.pdf> Fecha de consulta 10 septiembre 2008
- REDI: El derecho a la autonomía de las personas con discapacidad como instrumento para la participación social, 2011

Unidad 3

- CONADEP Nunca Más
- Lischetti Mirtha capítulo Naturaleza y cultura, en el libro "Antropología" (comp. Mirta Lischetti.) 1ra Ed. Eudeba. 1994.
- Narodowski Mariano: El Holocausto y la educación argentina. Educar cuando la civilización es barbarie. Revista Índice 25. DAIA. CES. 2007.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio;
- <http://www.yadvashem.org/yv/es/index.asp> -Museo de la SHOÁ – Israel
- <http://www.annefrank.org/es/> La casa de Ana Frank – Holanda
www.museodelHolocausto.org.ar/ - Museo del Holocausto – Argentina

Capítulo II. Aspectos didáctico comunicacionales y mediaciones tecnológicas en los ámbitos de educación formal universitaria

II. 1. LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA

La enseñanza es una actividad, una práctica, una intervención intencionada que realiza un docente para lograr algo: aprendizajes de los estudiantes. Intervención proviene del término latino “*intervenio*”, que puede ser traducido como “*venir entre*” o “*interponerse*”. De ahí que “*intervención*” puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación (y también por otra parte, de intromisión, injerencia, instrucción o hasta represión).

Gvirtz y Palamidessi, (2000) incluyen la palabra intento, ya que no toda actividad del docente supone una enseñanza, y mucho menos, que la enseñanza supone directamente un aprendizaje.

Por tal motivo, al hablar de enseñanza, lo hacemos pensando en una relación con otro, con un contenido a enseñar en un contexto determinado que dota de sentido e intencionalidad a esa práctica. “Por tal motivo, enseñar no es sólo transferir conocimiento, no es sólo generar experiencias, no es diseñar y ejecutar técnicas. Enseñar supone una actuación responsable y comprometida con una persona, con una realidad social determinada, asumiendo un compromiso ético frente a la tarea. Pensar la enseñanza nos lleva a una tarea de indagación y reconocimiento de nuestras prácticas. Antes que nada, es pertinente develar lo que sucede a diario en aula, los sentidos simbólicos que se construyen, la circulación de la palabra, las opciones metodológicas que se realizan...(Bernatené y Montero, 2005, p. 10)

La didáctica es la disciplina que construye conceptos para comprender, reflexionar y analizar las prácticas de la enseñanza. Alicia Camilloni (1996) indica:

La didáctica se ocupa de algunos problemas que, nuevos o antiguos, son objetos propios y podríamos decir exclusivos de la didáctica, y en los cuales, utilizando categorías, herramientas conceptuales y teorías provenientes de otros campos, se está realizando un trabajo sobre los que pueden denominarse temas-objeto, con métodos que se van estructurando y desarrollando en el campo específico de la didáctica. Entre ellos podemos mencionar, por ejemplo y entre otros, los

estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de l@s alumn@s, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica. (p. 24)

Visualizar los múltiples elementos intervinientes en una situación de clase, nos permite considerar que la enseñanza es un objeto complejo en el que confluyen diferentes dimensiones. A partir de las conceptualizaciones y aportes de la didáctica general, didáctica universitaria, y didáctica de la educación a distancia es que se elaboró el plan de clases y específicamente la actividad propuesta como eje para el análisis.

La didáctica es una disciplina volcada de diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones de él), que produce una gama variable de conocimientos y que abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole. (Feldman, 1999, p. 25)

El objeto de la didáctica, entonces, es la enseñanza. La enseñanza: una acción dirigida a promover el aprendizaje (Feldman, op.cit).

Camilloni (1998) caracteriza la didáctica general como la que se ocupa de la enseñanza en términos de relación social, por consiguiente, la define como una teoría de la intervención social. En esta línea, Edith Litwin (1996) enfatiza el componente contextual, definiéndola como una teoría sobre las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socios históricos en que se inscriben, siendo que las prácticas de enseñanza están determinadas ideológicamente y por la historia personal del docente. Su campo teórico se ha complejizado y toma aportes de diversas disciplinas. Entre otras, ha analizado las condiciones de posibilidad de la enseñanza a partir de elementos de la Sociología, la Comunicación, la Antropología y la Psicología.

DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Uno de los temas de agenda de la didáctica es la distinción entre didáctica general y didácticas especiales. El debate gira centralmente alrededor de quién está en

condiciones de generar marcos conceptuales sólidos, si la didáctica general independientemente del contenido o las didácticas especiales (centradas en las disciplinas), que han aportado en los últimos años desarrollos conceptuales muy importantes. El surgimiento de las didácticas específicas es relativamente nuevo respecto de la historia de la didáctica general. Sin entrar en el detalle - por amplitud y complejidad - de todas las didácticas específicas que se han ido configurando durante el transcurso de los siglos en los que se ha producido una reflexión sistemática acerca de la enseñanza, es posible identificar las siguientes clasificaciones de didácticas específicas (Alicia Camilloni, 2007):

1. Según los distintos niveles del sistema educativo: didáctica de la educación inicial, primaria, secundaria, superior y universitaria.
2. Según las edades de l@s alumn@s: didáctica de niñ@s, de adolescentes, de jóvenes adultos, de adultos y de adultos mayores.
3. De las disciplinas: didáctica de la Matemática, de la Lengua, de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Naturales, de la Educación Física, del Arte, etcétera. Luego surgen nuevas subdivisiones más específicas, tales como didáctica de la enseñanza de la lectoescritura, didáctica de la educación en valores, didáctica de la educación técnica, didáctica de la música, didáctica de la natación o didáctica del inglés como segunda lengua.
4. De acuerdo al tipo de institución: didáctica específica de la Educación Formal o de la Educación No Formal
5. Según las características de los sujetos: inmigrantes, minorías culturales o personas con necesidades especiales, las que a su vez se diferencian según el tipo y grado como, por ejemplo, sordos, hipoacúsicos, superdotados, etcétera.

El crecimiento de las didácticas específicas es prolífico: sus investigaciones vienen a dar cuenta del quehacer en el aula respecto de la enseñanza de contenidos por dominios. Si bien estos desarrollos nutren a la didáctica general de nuevas categorías, siguiendo a María Cristina Davini (1996) creemos que las especializaciones de la didáctica (didáctica de la matemática, las ciencias, etc.) no deben constituirse en disciplinas autonomizadas sino que deben consistir en desarrollos didácticos en los distintos campos disciplinarios. Puede decirse que constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes, y si bien las relaciones entre la didáctica general y

las específicas resultan complejas, las fecundaciones recíprocas son necesarias tanto para la didáctica general como para las didácticas específicas de las disciplinas, los niveles, las edades y los distintos tipos de sujetos e instituciones educativas. Los aportes son significativos y las interrelaciones son fértiles, para todas.

La didáctica general no puede reemplazar a las didácticas específicas ni éstas a aquélla. Como ejemplo, a la vanguardia, la didáctica de la matemática ha realizado numerosos aportes aplicados no sólo en el campo de la didáctica de la matemática, sino también en la didáctica general y además han sido extrapolados a otras didácticas específicas o incluso a la didáctica general.

Bertanené y Montero (2005) destacan:

El valor de las didácticas específicas, con aportaciones para el aprendizaje no sólo en cuanto a la información de hechos, sino en la manera específica de pensar que emplean, en el uso de un lenguaje lógico especial, en el nivel de abstracción y en su consiguiente impacto mental. Cada disciplina dispone de unas exigencias lógicas particulares para el estudiante. Las disciplinas se diferencian no sólo en los hechos, sino en la forma de tratar los hechos e ideas, en el equilibrio entre deducción e inducción y en la medida en que las generalizaciones son dignas de confianza y universales. El proceso lógico de pensamiento no tiene exactamente el mismo significado en todos los contextos. Debido a esto puede ocurrir que cada disciplina contribuya desde un ángulo diverso a la orientación en el mundo. (p. 5)

DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Zabalza Beraza (2008) define la didáctica universitaria como la que permite conocer mejor lo que sucede en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en el nivel.

Ello nos posibilitará crear y sistematizar un cuerpo de conocimientos y de metodologías capaces de incidir en la mejora de las prácticas docentes ; nos ofrecerá herramientas conceptuales y operativas para generar estrategias de acción capaces de mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza - aprendizaje que llevamos a cabo en nuestras clases o a través de mediaciones virtuales. (p. 494)

Es un espacio disciplinar específico, con su propio objeto de estudio: los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Con elementos conceptuales y prácticas y competencias profesionales propios e identificables.

Tanto la naturaleza de cada uno de los elementos del modelo (profesores, alumn@s, contenidos y contexto institucional) como los flujos de relación entre ellos son claramente diferentes en la enseñanza universitaria respecto de los otros niveles del sistema educativo. La posibilidad de analizar estos componentes del espacio didáctico tanto separadamente como en su interacción es lo que dota de identidad disciplinar a la Didáctica Universitaria. (Zabalza Beraza, 2008, p. 501)

Si bien

La práctica de la enseñanza en licenciatura y posgrado, ha sido sistematizada en los centros universitarios desde el siglo XIII en Europa, y en América Latina desde el siglo XVII y ha centrado su interés en las ciencias y creado el mito de ser la única capaz de satisfacer la necesidad de la formación de intelectuales y especialistas. Este criterio ha trascendido más contemporáneamente a la formación de profesionales. Bajo este devenir, los docentes de las universidades se fueron formando el concepto de que no requerían de la pedagogía o de la didáctica para desenvolverse como tales. (Contreras, 2011, p. 89)

Son aún pocos los docentes en las universidades con formación pedagógica, pero esta realidad se va modificando y se hace más necesario cada vez el conocimiento de la didáctica de la educación superior y de la investigación en este campo, ya que de ellas depende, en buena medida, la efectividad de la formación de los estudiantes como futuros profesionales, de allí una de las razones que motivan la investigación que nos convoca. En definitiva, la formación de los profesores en cuestiones didácticas significa poner el acento no solo en el qué enseñar , sino también en el cómo y en el para qué . Benedito (1995) indica que:

La enseñanza universitaria presupone el dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser enseñadas críticamente. Adicionalmente una adecuada enseñanza universitaria debe conducir a que el alumno adquiera una progresiva autonomía en la adquisición

de conocimientos ulteriores, en desarrollar capacidades de reflexión, en el manejo de instrumentos y lenguajes científico y profesional de cada una de las especialidades...y exige considerar como uno de los elementos imprescindibles, la integración del proceso de enseñanza/aprendizaje con la actividad de investigación. (p. 61)

En función de lo antes desarrollado y de las especificidades propias del caso de estudio, podemos decir que la didáctica del nivel universitario se centra fundamentalmente en:

- La relación del diseño curricular de la formación con la profesión. En este sentido el currículo es dependiente de la relación de la educación con la producción, el mercado profesional, el campo económico y la sociedad.
- La enseñanza en el contexto del aula universitaria. Aquí los elementos que intervienen son diferentes a otros niveles educativos ya que en primer lugar el sujeto a quien está dirigida la enseñanza es un adulto, potencialmente profesional. En segundo lugar las estrategias de enseñanza que despliega el docente tienen características diferentes a otros niveles educativos porque apuntan a la formación de un profesional.

Sin embargo, aparecen en escena muchos de los componentes propios de la didáctica general que asumen nuevas formas y sentidos: a relación de la materia con otras; una forma de entender la teoría y una forma de entender la práctica; un contenido específico; una forma de abordar el contenido; un medio; el pensamiento del alumno; el pensamiento del profesor; un contexto social; un contexto institucional; cuestiones personales; etc.

Estos elementos aparecen con mayor o menor intensidad según el momento de la clase que consideremos, pero están siempre presentes influyendo en menor o mayor medida.

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

En el caso de la enseñanza universitaria en la modalidad a distancia, tal como se mencionó en el apartado: El contrato didáctico en la educación virtual universitaria, la práctica se circunscribe a dimensiones particulares y específicas. La enseñanza a distancia (EAD) requiere de una didáctica específica, diferenciada de la que se da en la presencialidad. Los docentes que se desempeñan en la modalidad, precisan una

preparación ligada a las particularidades de la misma y que actualmente se encuentra ausente o insuficiente - en la mayoría de los casos- en la formación de base. Según Ferrante (2006):

Los diferentes nombres de esta estrategia compleja de enseñanza y aprendizaje están ligadas a la historia de los medios de comunicación. Es así que su denominación, en muchas épocas, estuvo sujeta al medio utilizado, por ejemplo, educación por correspondencia, porque “la carta” era el único medio de interacción y el correo postal, el único medio para enviar los materiales de estudio para el alumno; o en la actualidad, e-Learning (aprendizaje electrónico) porque el soporte en el que se envía el material es Internet (por ello Electronic).
(p. 2)

La EAD requiere de una didáctica específica, ya que se trata de una construcción didáctica particular (Iturrioz, 2007) sin descuidar la alineación de ésta a la didáctica general y la didáctica universitaria en este caso. La didáctica específica de la EAD ofrece instrumentos para optimizar las prácticas reduciendo el margen del ensayo y el error. Los problemas que se plantean desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje; adoptan otras formas por la mediación de las TIC que requieren pensar nuevos modos de aprendizaje, rediseñar estrategias, y en muchos casos, reestructuraciones organizacionales entre otras modificaciones. Tal como se indicó anteriormente, siguiendo a Ferrante (2006) en una propuesta de educación a distancia en general se reconocen cuatro características básicas:

- El material es elaborado especialmente para el estudio a distancia, lo cual supone que no existe un profesor que “explique” en encuentros “cara a cara” - aunque puede haber “algunos” encuentros presenciales.
- Se ofrecen tutorías por parte de un profesor – tutor (que puede ser autor del material de estudio o no). El tutor se constituye en facilitador del trayecto de estudio autónomo del alumno, orienta, sugiere, evalúa.
- Se seleccionan los medios e instancias de comunicación que se utilizarán para las interacciones y actividades docente-alumno

- Se proponen evaluaciones continuas para guiar el aprendizaje a distancia y evaluar el mismo proyecto en desarrollo con el propósito de ajustar fallas y optimizar aspectos positivos.

En el apartado I.1 Marco normativo y contexto institucional, se desarrolla detalladamente el modelo de intervención educativa de la carrera y los pilares en los que se basa el plan del Seminario de Derechos Humanos, por lo cual aquí solamente se indica que la didáctica específica para la modalidad intenta dar cuenta de cada uno de estos aspectos, que en síntesis constituyen la intervención docente. Y, que esta intervención en el nivel universitario argentino, se caracteriza por la mediatización y la digitalización.

LOS RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES COMO MEDIADORES COMUNICACIONALES

El medio que utilizamos en este caso es la computadora con su entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEAS). Sobre él se asienta la propuesta pedagógica y se desarrolla la vida académica: interacción entre docentes y alumn@s, interacción entre pares, acceso a las clases y a las actividades, publicación de los materiales, acceso la biblioteca, debates académicos, foro social, correo interno, tutorías, consultas, etc. Los estudiantes cuentan con un usuario y clave para participar en los foros descriptos, entregar las actividades y comunicarse con los tutores y los compañeros.

En esta modalidad se entiende que el valor primordial de los materiales en la enseñanza (considerando particularmente el modelo pedagógico de referencia en el que se ancla la propuesta curricular), radica también en los diferentes lenguajes o modos de representación del conocimiento y al valor de las narraciones en la comprensión de los estudiantes Cabero propone algunas pautas para seleccionar los recursos, que creemos más que válidas para el nivel:

El docente debiera considerar elementos curriculares como los contenidos, objetivos, y la metodología que se aplicará sobre el mismo, también estrategias de aprendizaje, y las actitudes que l@s alumn@s tengan hacia el medio que condiciona la interacción que establezcan con los mismos - en la medida de lo posible, seleccionar medios que permitan la intervención de profesores y alumn@s en la construcción y elaboración de

sus mensajes. Propone además que la combinación de medios es lo más apropiado en la mayoría de los casos: ofrecerles información a través de diferentes sistemas simbólicos. Aún más, los diferentes sistemas simbólicos utilizados en los medios para codificar la realidad pueden favorecer la representación de determinados contenidos y la interacción de formas específicas con determinadas habilidades cognitivas del sujeto..., teniendo en cuenta además los contenidos que comunica, cómo llegue a utilizarse, cómo se inserte en el currículum, de la estructura organizativa dentro de la que se movilice, del contexto sociocultural y educativo en el que interaccione. (Cabero, 1989)

Conocer utilizando medios- en este caso el museo virtual, depende del tipo de representaciones simbólicas a través de las cuales se codifica la información en el medio.

El problema reside, por tanto, en la transformación de las representaciones simbólicas externas a representaciones cognitivas internas, deduciéndose de aquí que el grado de semejanza, correspondencia, e isomorfismo entre el modo de codificación de los mensajes y el modo de representación interna de los mismos influirá en la facilitación o no del aprendizaje. Este proceso transformador exige del alumno una determinada cantidad de actividad mental dependiente del esfuerzo cognitivo que le suponga recodificar internamente los mensajes simbólicamente representados externamente (Área Moreira, s/f).

En el decir de Área Moreira, habría que analizar sus tres dimensiones.

Todo medio posee tres dimensiones: la semántica, sintáctica y pragmática.

1. La dimensión semántica de un medio se refiere a los contenidos, informaciones, mensajes del mismo. Esta dimensión incluye "lo que dice" el medio.
2. La dimensión sintáctica hace referencia a "cómo es presentado" el mensaje en el medio. Es decir, incluye el modo en que se estructura, organiza y simboliza la información.
3. La dimensión pragmática hace referencia al uso del medio. Es el cómo y para qué será empleado el mismo. (p.4).

Como ya se mencionó en el apartado II.2 Adultos aprendiendo con TIC en la modalidad a distancia de Capítulo II, la preocupación por los recursos surge históricamente casi al

mismo tiempo que la preocupación misma sobre cómo mejorar la enseñanza. El ya citado Manuel Área Moreira (s/f) indica que:

Los medios son parte integrante de los procesos comunicativos que se dan en la enseñanza: los procesos curriculares e instructivos representan un tipo específico de comunicación humana. Las relaciones que se establecen entre diseñadores curriculares y profesores de aula, las relaciones que se crean entre un profesor particular y sus alumn@s, las comunicaciones (más o menos espontáneas entre l@s alumn@s cuando aprenden) son procesos comunicativos regulados intencionalmente y dirigidos a provocar aprendizaje. Dentro de estos procesos de comunicación, los medios juegan un papel relevante. Se les otorga, tradicionalmente, el papel de "canal de la comunicación", pero representan algo más que un mero soporte. No sólo los medios facilitan y presentan los mensajes informativos que deben recibir l@s alumn@s, sino que condicionan y modulan las transacciones comunicativas entre profesor y alumn@s y entre éstos últimos . (p. 2)

El recurso o medio seleccionado para determinada práctica de enseñanza, y las tareas que se propongan realizar, tendrán consecuencias para las formas de agrupar a los estudiantes, el modo de gestionar dichas actividades, y hasta la relación social entre los propios estudiantes y con el docente. También consecuentemente, afectan y modulan el modelo o patrón de flujos comunicativos en el aula.

De acuerdo con Salomon (1979), el proceso y modo de conocer cuando un sujeto interactúa con un medio estaría regulado por los siguientes principios:

1. Los medios, dado que codifican de manera diferente el conocimiento , exigen habilidades en los sujetos para la decodificación de los mensajes.
2. El grado de aprendizaje que se puede obtener del medio estará influido por el grado de isomorfismo entre la codificación que presenta el medio y la codificación interna que realiza el sujeto para procesar dicha información.
3. Los diferentes modos de simbolizar la información, afectan la actividad y esfuerzo mental requeridos para su decodificación. Esta actividad mental depende de las características individuales de los sujetos y de la tarea que realiza con el mundo.

Entonces, en la actividad en la que se plantea la utilización de un museo virtual para aprender y para promover aprendizajes significativos en nuestros estudiantes, se despliegan una serie de estrategias didácticas y se recurre a distintos materiales que propician la ejecución de los procesos cognitivos que consideran los ejes antes mencionados. La intención es que estos recursos seleccionados – traccionen al aprendizaje comprensivo o significativo que tal como ya se mencionó, produce cambios más duraderos que la mera repetición o «memorización» de información. El aprendizaje no solamente implica cambiar lo que decimos o sabemos, sino también lo que hacemos, lo que queremos o lo que somos.

En la enseñanza, debemos promover una concepción más global o integradora del aprendizaje que afecte a toda la persona. Este es el sentido de aprender el holocausto utilizando como recurso didáctico un museo virtual: que este aprendizaje afecte y cambie a la persona más allá de la memorización de fechas o acontecimientos históricos (ayudar a que los estudiantes, jóvenes – adultos a que comprendan aquello que se desea enseñar). Su selección entonces, se realizó en función de de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las representaciones más adecuadas de aquello que quiero enseñar para que l@s alumn@s produzcan mejores comprensiones? ¿En qué momentos será mejor un modo de representación u otro? ¿Qué relatos permitirán una vía de acceso diferente a los contenidos propuestos? ¿Cómo vinculo relatos, imágenes, textos, ejemplos con las explicaciones más rigurosas?

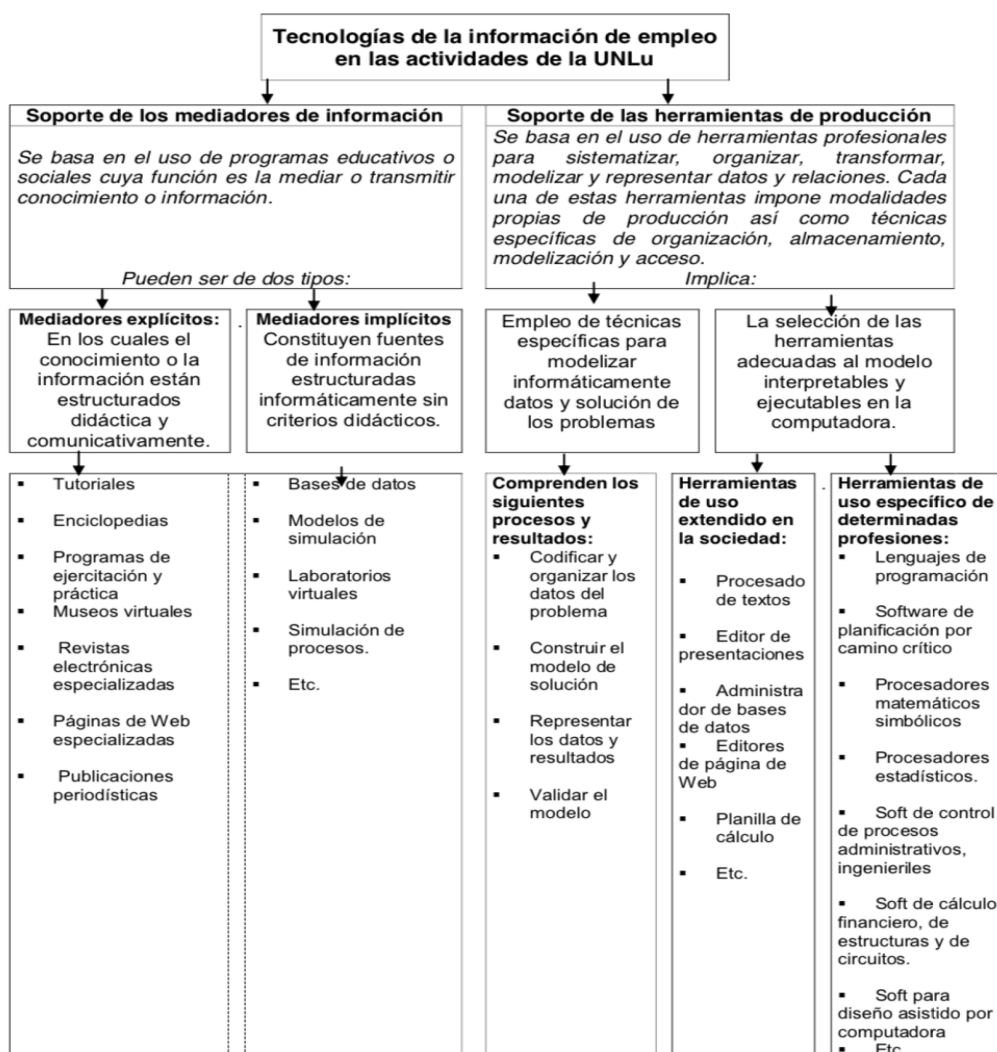
Se incorpora también la dimensión individual para la apropiación ya que, siguiendo a Oscar Traversa, podemos decir “que cada texto es una cuestión plural,” (1997, p.14) porque esa producción de sentido finalmente es personal ya que el vínculo que se establece entre el texto (cualquiera sea su soporte) y el receptor es al menos opaco. Traversa (1997) toma la idea de Kerbrat Orecchioni de la opacidad que lleva a generar juicios e interpelaciones con otros para ajustar la asimetría, para poder equilibrar las competencias entre emisión y recepción. También y fundamentalmente en este caso (ver Capítulo VII: conclusiones y reflexiones finales), se toman en cuenta los llamados por esta autora “factores psi”, que involucran a todas las determinaciones psicológicas y la propia historia condicionan la recepción.

Por otra parte, en las ciencias de la comunicación existe consenso respecto de que el modo en que algo es comunicado es parte también del mensaje que se comunica. Desde

esta consideración del recurso como mediador explícito y una visión amplia de la enseñanza que reconoce no solamente el eje en la transmisión de conocimientos conceptuales y procedimentales sino también sus aspectos emocionales y afectivos, es que el Museo virtual constituye una alternativa valiosa para la enseñanza en la Universidad.

Finalmente, es alentador visualizar que, en algunas instituciones universitarias argentinas, los museos virtuales (recursos digitales soportados en Internet) comienzan a identificarse como recursos potencialmente utilizables para la enseñanza. Tal es el caso del documento elaborado por la División Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Luján ³⁵ - en términos de Mediadores Explícitos . Los mediadores explícitos son aquellos en que la información está elaborada y presentada para la comunicación didáctica (Martinelli, 2005).

Cuadro 1. Tecnologías de la información



II.2 ADULTOS UNIVERSITARIOS APRENDIENDO CON TIC EN LA MODALIDAD A DISTANCIA

TIC EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES

“Satélite”, “digital”, “interactivo” “informatizado”, son términos que se han instalado entre nosotros. La televisión por cable y televisión interactiva, el video, el disco compacto, el satélite, el telefax, las computadoras personales, las redes de computadoras, la fibra óptica, el láser, las posibilidades educativas de la realidad

virtual, 3D, simulaciones, las universidades, aulas o bibliotecas virtuales, los sistemas expertos e inteligencia artificial, las videoconferencias, forman parte de esta nueva cultura, que comprende otras herramientas, procesos, posibilidades que impactan directamente en nuestro modo de enseñar y aprender.

Las tecnologías han estado ligadas a la construcción y utilización de herramientas desde los inicios de la humanidad. En las últimas décadas del siglo XX y del reciente siglo XXI resulta evidente la denominada revolución tecnológica-digital que ha provocado cambios significativos en diferentes aspectos de nuestra vida. En la experiencia cotidiana hay numerosas muestras de cuánto se ha diversificado el consumo de información y de entretenimiento, haciendo un uso simultáneo de todas las plataformas: gráfica, digital, móvil. En la era de la conectividad, las personas, las instituciones, los grupos y las organizaciones hacen de las plataformas digitales casi un lugar de pertenencia. Se dan a conocer, informan, invitan, comparten, discuten y construyen parte de su vida en línea. En otras palabras, habitan la web, desarrollando códigos de comunicación, comportamientos y valoraciones nuevos. Estos cambios interesan especialmente en el campo educativo.

En los escritos, ya clásicos, de Castells se menciona que:

El mundo está experimentando una revolución tecnológica de primer orden, centrado en torno a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la ingeniería genética. Internet es, a la vez, el epítome y el medio más poderoso de esta revolución...bajo el impulso de nuevas tecnologías y de formas flexibles de organización y dirección, estamos asistiendo a la formación de una nueva economía, caracterizada por el progresivo incremento de la productividad y la competencia global... Las perspectivas indican que este dinamismo económico continuará en economías claves, así como en áreas escogidas del mundo en vías de desarrollo.

(Castells, 2009, p. 91).

En esta línea, cabe caracterizar a las nuevas tecnologías, según el catedrático español Julio Cabero Almenara, diferenciándolas de las tradicionales, no solamente por su aplicación como medio de enseñanza, sino sobre todo por la posibilidad que brindan

para crear nuevos entornos comunicativos y expresivos que promueven el desarrollo de nuevas experiencias formativas y educativas. (Cabero, 2001).

Más recientemente, el concepto de la cultura de la convergencia (Jenkins, 2008). Jenkins anticipa la coexistencia de los nuevos medios digitales y el florecimiento de la cultura participativa y de la inteligencia colectiva en las que las comunidades de usuarios se caracterizan por ser activas en la producción de nueva información y contenidos mediante el intercambio y la colaboración. Pensar la convergencia digital como un fenómeno no exclusivamente ligado a los artefactos o aparatos mediáticos que lo sostienen, sino desde las implicancias cognitivas y las interacciones sociales que generan, interpela la labor docente. Obliga a revisar sus funciones y sus estrategias. Las transformaciones socio-culturales y tecnológicas que atraviesan a los sujetos (docentes y alumn@s) y al propio ámbito educativo demandan nuevas estrategias de intervención, con la intención de promover un acercamiento entre la realidad académica y la vida cotidiana, intentado recuperar la significatividad de lo que se enseña en los claustros. En este contexto, las TIC despiertan connotaciones diversas y contrapuestas dentro de las instituciones, que van desde el optimismo desmesurado, hasta el más agudo cuestionamiento, pasando por posturas que abogan por su apropiación crítica en situaciones de aprendizaje. Dentro de las instituciones coexisten factores políticos, sociales, culturales, grupales e individuales que imprimen fuerzas favorables o no y, además los propios actores construyen y reconstruyen de modo diferenciado prácticas y subjetividades ante las innovaciones tecnológicas.

Martín Barbero (2007) menciona:

La subordinación de los saberes orales y visuales al orden de la letra sufre actualmente una erosión creciente e imprevista que se origina en los nuevos modos de producción y circulación de saberes y nuevas escrituras que emergen a través de las nuevas tecnicidades, y especialmente del computador e Internet. Con raras excepciones, sin embargo, nuestras universidades siguen sin darse por enteradas de las estratégicas relaciones entre aquellos saberes y estas tecnologías (J.A. Braganca y M.T. Cruz), del mismo modo que desconocen la complejidad de relaciones que se trenzan hoy entre los cambios del saber en la

sociedad del conocimiento y los cambios del trabajo en la sociedad de mercado. (p.11)

Esta inclusión nos remite obligadamente a anclar la mirada bajo una determinada concepción de Tecnología educativa. Nos posicionamos entonces bajo la propuesta de Beatriz Fainholc (2009) que la entiende como “la organización integrada de personas, significados, conceptualizaciones, procedimientos, artefactos simples y/o equipos complejos electrificados, pertinentemente adaptados, a ser utilizados para la elaboración, implementación y evaluación de programas y materiales educativos como procesos y productos que tienden a la promoción del aprendizaje contextualizado de un modo libre y creador” (p. 98). Se trata de una Tecnología Educativa Apropriada T.E.A. que se diferencia y supera de la Tecnología Educativa Convencional de racionalidad instrumental existente desde la década de 1960 en adelante.

En ésta línea, la T.E.A toma aportes del enfoque holista, la psicología cognitiva, interactiva y constructiva para el aprendizaje y la enseñanza para la comprensión inteligente, con una sociología de la comunicación social, aborda la incorporación de las TIC, bajo un nuevo enfoque de una Tecnología Educativa crítica, desde una perspectiva socio cultural.

Postula la selección, combinación y uso de mediaciones socio cultural tecnológico en forma analítica, contextualizada y estratégica según los siguientes criterios:

- a) Que fortalezcan los encuadres que alientan la participación, la diversidad, la interacción y la discusión, adaptados a las necesidades de las personas.
- b) Que apelen a reconfigurar contenidos, a revisarlos y recrearlos considerando a cada una de las personas que aprende, preferentemente colaborativamente en grupo, cercano o remoto a través de internet.
- c) Que provoquen la vinculación teoría - práctica y práctica - teoría por investigación - acción (búsqueda, confrontación y recreación) de procesos y productos, para alcanzar programas de crecimiento ciudadano superador de etnocentrismos varios.

- d) Que estructuren situaciones pedagógicas para favorecer las relaciones y las búsquedas de personas que aprenden consciente y contextualmente.
- e) Que lleven a conocer, adaptar, combinar, recrear y criticar los artefactos tecnológicos y las TIC, estableciendo planes de incorporación y evaluación crítica y razonable considerando las necesidades de las personas.

Se concibe como una práctica social dentro del campo del saber tecnológico-educativo, un espacio en construcción y crítico para la investigación.

Complementando la mirada, tomamos el aporte de Edith Litwin (2005), más centrado en la didáctica, que propone que el campo de la Tecnología Educativa está conformado por:

un cuerpo de conocimientos referidos a las prácticas de la enseñanza configuradas en relación con los fines que le dan sentido al acto de enseñar. Ese cuerpo de conocimientos, construido a la luz de experiencias que significan buenas propuestas de enseñanza, reconoce la influencia de las nuevas tecnologías en aquella, y de las características de las estrategias docentes cuando son mediadas tecnológicamente. (p. 18)

Situados entonces en el campo de la tecnología educativa, el aporte de Burbules y Callister (2001) de hace más de 2 décadas, aún resulta vigente en términos de cómo se categoriza los modos en que usualmente se conciben las cuestiones tecnológicas en los ámbitos educativos.

- a) La computadora como panacea: con su introducción se podrían resolver infinidad de problemas. Sería lo que ayudaría a los docentes a superar el carácter fundamentalmente imperfecto e indeterminado del proceso de enseñanza.
- b) La computadora como herramienta: depende del uso que hagan de él las personas sensatas.
- c) La computadora como herramienta no neutral. Considera que, si bien toda tecnología incluye ciertas tendencias en cuanto a su uso probable, los usuarios tienen que ser críticos y reflexivos en cuanto a las eventuales consecuencias de su aplicación y estar preparados para ella.

Los autores indican que las tres posturas se sostienen bajo un paradigma tecnocrático, que debiera ser superado por una mirada crítica que contemple la complejidad de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, las configuraciones socio históricas y políticas contextualizadas, los vínculos de poder en las propias instituciones, etc. En esta línea indican que estas herramientas no sólo nos ayudan a alcanzar ciertos objetivos existentes, también pueden crear nuevos propósitos, nuevas metas. Nunca aplicamos tecnologías para cambiar nuestro medio sin ser cambiados nosotros mismos: la relación de las personas con las tecnologías no es instrumental y unilateral sino bilateral, por eso la denominan “relacional”. Somos modificados de un modo muy específico, cultural y psicológicamente por las tecnologías (también desde lo físico). Las elecciones en su uso están siempre relacionadas con otras prácticas y procesos sociales.

Otra clasificación posible para pensar la incorporación de TIC en las aulas, la propone la experta en Tecnología Educativa, Maggio, que luego de años de estudio sobre la real incorporación de nuevas tecnologías en las aulas encontró diferentes escenas:

- Escenario incipiente: están más vinculados con usos modestos de la tecnología en la enseñanza. Muchas veces se utiliza las tecnologías como reemplazo de otros recursos, pero la propuesta pedagógica es rica, la tecnología se explora y explota en función de la propuesta, aún cuando su uso es simple y básico.
 - Escenario dramático: la inclusión de la tecnología se da de forma perversa, el uso de la tecnología prima sobre el resto de los componentes- lo tecnológico prima sobre la propuesta pedagógica
 - Escenario enriquecido: la inclusión se produce de formas complejas, requiere un compromiso, habilidades técnicas y un sentido de la necesidad de incorporación, así como de los límites y potencialidades de su inclusión.
- (Maggio, 2012, s/d)

Las vinculaciones entre tecnologías y conocimiento no son unívocas ni lineales. La recomendación es pensar en la especificidad del soporte, del campo de saber, de la propuesta pedagógica y de los procesos cognitivos que se promueven en los usos de

las tecnologías, en el marco de instituciones y clases concretas que los contextualizan.

Las tecnologías no son neutras: no pueden separarse de su entorno ni de los fines con los que se las utiliza. Abren a un abanico de problemas, demandas y transformaciones, que implican no sólo contar con el equipamiento tecnológico, sino pensar abiertamente la relación pedagógica desde nuevas dimensiones epistemológicas, didácticas, comunicacionales y socio-antropológicas ¿Cómo incorporarlas? ¿Cuándo se justifica una incorporación y cuándo no? ¿Quiénes eligen las tecnologías que ingresarán al aula?

PROCESOS COGNITIVOS Y TIC

¿Qué tipo de tareas se realizan generalmente en el ámbito académico? ¿Qué tipo de sentidos se ponen en juego?

William Glasser (1999) estudió el modo en que se puede mejorar la retención de información. Es posible inferir, en base a ciertos indicadores, que es posible mejorar la retención de acuerdo a la vía por la cual se acceda al objeto de conocimiento. Cuando los docentes utilizan como método de enseñanza exclusivamente la exposición oral, al cabo de unos días los estudiantes sólo retienen aproximadamente el 10% de la exposición. Cuando se conjuga la oralidad con medios audiovisuales la retención crece más de un 50%.

Utilizar diversas estrategias y recursos de enseñanza estimula diferentes sentidos que permiten mayores niveles de retención y apropiación. La innovación que conlleva incorporación de recursos tecnológicos en la educación permite ampliar y enriquecer el abanico de propuestas didácticas.

Las reglas de los nuevos materiales audiovisuales instauran nuevos modos de comunicación y favorecen las condiciones para la aparición de nuevos lenguajes, nuevos entornos de experimentación y aprendizaje.

Cada individuo tiene una forma particular y personal de aprender ya que de acuerdo con sus posibilidades e inclinaciones cada uno siente cierta afinidad y mayor facilidad de construir el conocimiento a través de distintas facultades: están los que

comprenden la realidad de determinado momento histórico al observar un paisaje o un retrato de un personaje, los que consiguen un mayor entendimiento al escuchar una canción, y aquel que puede interpretar más al contactarse a través de un gráfico de estadísticas de la época. En este sentido, sabemos que para que un sujeto aprenda resulta fundamental lo que haga para aprender. Así, este proceso, requiere siempre de esfuerzo, motivación y algún tipo de acción; en consecuencia, las propuestas de enseñanza, las actividades que se propongan, constituyen el factor clave para la construcción de significados.

Por consiguiente, en la práctica docente, los materiales para enseñar cobran un papel fundamental: guías de trabajos prácticos, presentaciones, imágenes, gráficos, videos y sitios ayudan a que los estudiantes comprendan aquello que enseñamos. Del mismo modo que el profesor selecciona los contenidos, jerarquizándolos y secuenciándolos, también elige los materiales educativos.

En los últimos años, los avances de las tecnologías y la proliferación de información en diversos soportes y formatos han multiplicado las posibilidades de usar y crear recursos para enseñar. Sin embargo, la preocupación por los materiales didácticos no es nueva. Surge históricamente casi al mismo tiempo que la preocupación misma sobre cómo mejorar la enseñanza. Podemos rastrearla, por ejemplo, en la obra de Comenio y en la creación del primer libro "didáctico" ilustrado.³⁶

Cada uno de los materiales y herramientas proveen diferentes formas de mediación y acceso al conocimiento- un mismo material educativo puede tener funciones didácticas distintas con sólo variar las estrategias didácticas, de la misma forma en que una propuesta didáctica puede ser implementada empleando diferentes materiales educativos. Si bien existe una relación dialéctica entre la estrategia didáctica y el material educativo empleado, la

³⁶ Jan Amós Comenio (1592-1670), fue un clérigo checo preocupado por la universalización del mensaje divino, por la lectura de la Biblia y por la moralización de importantes sectores de la sociedad. Escribió varias obras educativas, pero la más importante en el campo de la Pedagogía es la *Didáctica Magna* (1632). En ella aparecen los aportes fundamentales con respecto al método que ha de seguirse en cualquier tarea de enseñanza. También elaboró el primer manual ilustrado para niños *Orbis sensorium Pictus* (El mundo visible en imágenes) es el primer libro que muestra un mundo visible en dibujos para el aprendizaje del latín destinado a niños.

intencionalidad del docente puede modificar esta relación. El docente es un recreador de los materiales educativos y los resignifica constantemente.

(Caraballo y Muraro, 2013, p. 2)

Sobre este eje, los mismos autores explican que:

Las diferentes concepciones didácticas inciden en las características y funciones de los materiales educativos, pero también incide sobre ellos la tecnología del soporte, siendo ésta limitadora o facilitadora de diferentes modalidades de comunicación e interacción sobre la información que contienen y por lo tanto sobre las estrategias cognitivas y modalidades de producción de los sujetos. (Caraballo y Muraro, 2013, p. 4)

Generalmente las actividades con TIC no sólo resultan novedosas para l@s alumn@s, sino también en muchos casos motivadoras para l@s docentes despertándose expectativas, sensaciones, relaciones, negociaciones y resultados inesperados o distintos a los que se generan sin ellas. Incorporar múltiples recursos en las actividades áulicas implica diversificar los caminos para la construcción de significados, proveer de nuevas formas y opciones por las cuales l@s alumn@s se conecten con los contenidos disciplinares, considerando aún más los estilos cognitivos de cada alumno. Todo recurso y particularmente las TIC, multiplica las formas de vincularse con la información, configura nuevas propuestas de enseñanza ya que no solo inciden en los aspectos tecnológicos, sino que afectan tanto a los sujetos del proceso de aprendizaje, como a la organización que contiene dichas propuestas.

LA FORMA DE REPRESENTACIÓN Y LA COMPRESIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Un modo de clasificar los recursos didácticos se basa en identificar su función dentro del proceso de enseñanza. Se menciona algunas de esas funciones:

1. Proporcionar información: casi todos los medios didácticos proporcionan explícitamente información: libros, videos, programas informáticos.
2. Guiar los aprendizajes: ayudan a instruir, a organizar la información, a relacionar conocimientos, a crear nuevos conocimientos y aplicarlos. Por ejemplo, un libro de texto.

3. Facilitar la ejercitación de habilidades: dibujar, armar. Por ejemplo, un programa informático que exige una determinada respuesta psicomotriz a l@s alumn@s.

4. Motivar, despertar y mantener el interés: un material didáctico debe resultar motivador para los estudiantes. Muchas veces se presentan algunos materiales que tienen el fin de generar la motivación para la presentación de un tema. Por ejemplo, la presentación de una secuencia de imágenes para que l@s alumn@s las relacionen con algún tema específico.

Algunos de los medios digitales que se pueden mencionar son: videos, hipermedios, multimedios, herramientas de comunicación como la mensajería instantánea, pizarras virtuales, correo electrónico, etc. El lenguaje audiovisual es el más preponderante en el mundo digital; está integrado por un conjunto de símbolos y unas normas de utilización específicas. Sus características principales son:

- comunicación multisensorial, donde los contenidos icónicos prevalecen sobre los verbales.
- promueve un procesamiento global de la información que proporciona al receptor una experiencia unificada.
- lenguaje sintético que origina un encadenamiento de mosaico en el que sus elementos sólo tienen sentido si se consideran en conjunto.
- moviliza la sensibilidad antes que el intelecto. Suministra muchos estímulos afectivos que condicionan los mensajes cognitivos. “Opera de la imagen a la emoción y de la emoción a la idea” (Eisenstein 1898-1948)

En este sentido, las formas de representación pueden combinarse para enriquecer el conjunto de fuentes a las que los estudiantes pueden acceder. La comprensión se ve potenciada si se ofrecen diversas puertas de entrada. Esto es, múltiples y variadas formas de acceder al conocimiento.

Cabe señalar en términos de Inés Dussel:

...que muchas de las TIC se estructuran a partir del usuario y prometen acomodarse a los gustos del cliente a partir de su empatía emocional, con horizontes de plazos cortos y renovables. Son tecnologías que, aunque

originadas en sectores académicos y militares, han sido popularizadas desde el sector privado; y hoy conviven intereses públicos y privados muy poderosos en su difusión. Proveen un acceso descentralizado a una enorme cantidad de información que se organiza con criterios distintos a los tradicionales (Ito, 2010; Stiegler, 2009).

La noción de verdad importa menos que la popularidad o la intensidad de la experiencia emocional que se propone. Prometen una gratificación inmediata, accesibilidad completa y horizontalidad en las relaciones, aun cuando sigan organizadas por jerarquías no tan visibles como las que estructuran los buscadores, como veremos más abajo. (Dussel, 2010, p. 22)

A la vez, las TIC son multimodales, combinan textos, imágenes y sonidos, amigables para el usuario: la interfaz se perfecciona continuamente para que no resulte necesario contar con muchos conocimientos técnicos para manejarse en forma autónoma y rápidamente convertirse en usuarios.

Ahora, bien las formas de representación soportadas en los diferentes recursos son las maneras en que se trasmite la información apelando a los distintos sistemas sensoriales. Por lo tanto, las formas de representación pueden ser visuales, auditivas, táctiles, olfativas, gustativas, cinéticas y expresarse de manera combinada.

La forma de representación que usemos para manifestar lo que pensamos condicionará el proceso de pensamiento.

Por lo tanto, las diferentes formas de representación ayudan a favorecer habilidades cognitivas diversas. La elección de una forma única equivale a elegir la manera de concebir el mundo, y también a elegir la manera en que se lo representará públicamente (Eisner, 1998). Cuando representamos una experiencia de una forma determinada estamos obligados a pensar dentro de los límites y las posibilidades que ella nos ofrece. De alguna manera, la elección del modo de representación condiciona el modo de acercarnos al objeto de conocimiento. Es diferente el modo en que nos aproximamos al fenómeno de un huracán a través de fotografías, textos de análisis o entrevistas televisivas a damnificados. Cada forma de representación puede usarse de diferentes maneras y cada manera requiere el uso de habilidades y formas de pensamiento distintas.

Ángeles Soletic (sf) indica que: “La centralidad de los materiales escritos expresa una concepción de la cognición en la que el pensamiento y el conocer están limitados a formas de actividad mental exclusivamente discursivas”.

En este sentido, en base a sus experiencias en diferentes campos, Eisner (1998) propone formas alternativas de representación: ”el modo de representación históricamente privilegiado en el proceso de escolarización ha sido el lenguaje proposicional, y es por ello que, para l@s alumn@s, los textos escritos constituyen la fuente más legítima de conocimiento.” (p. 64)

MULTIMODALIDAD

La alfabetización de los individuos ante los múltiples lenguajes y códigos (textuales, icónicos, hipertextuales, audiovisuales, multimediales...) que adopta la información debería ser una meta recurrente y permanente de todo el sistema educativo desde la educación infantil y obviamente hasta la superior universitaria. La hibridación de modelos, recursos y medios y la diversificación de las modalidades, requieren del planteamiento de nuevos problemas, métodos y marcos teóricos. Tanto la hibridación como la complejización , suponen una trama de entornos, medios, procesos de adaptación, interacciones, encuentro con lo diverso, y son por ello tendencias que pueden alinearse con un paradigma ecosistémico . “Un discurso multimodal incluye el lenguaje verbal, los lenguajes audiovisuales y el uso de dispositivos digitales para la composición y la recepción de mensajes. Este conjunto de competencias constituye la alfabetización mediática”.(Lopez Valero y Jerez Martínez, 2015, p. 170)

Profundizando en la multimodalidad entendida como lectoescritura y cultura impresa , alfabetización en le nguaje y cultura audiovisual , alfabetización en tecnología y cultura digital y alfabetización informacional,

no sólo debe constituir la premisa y punto de partida inevitable , sino que además aporta la mejor estructura práctica para el engarce de todas las alfabetizaciones de las que se habla en la literatura académica , técnico-profesional y político - administrativa disponible . En efecto , la teoría de la multimodalidad en la comunicación postula que la creación / diseño / producción de signi ficados/ textos/ representaciones y su difusión en cualquier sociedad y época se realizan

gracias a los muy diversos modos /lenguajes de comunicación disponibles .
(Posadas Ureña, 2010, p. 20)

Cassany (1989) afirma que

en el mundo digital podemos leer en pantallas, y escribir apretando un botón o escaneando un código de barras. Como ya se empieza a vislumbrar, la práctica de la lectura ha cambiado y se hace cada vez más exigente, requiere una participación más activa del receptor y la adecuación a las múltiples modalidades (p. 114)

Leemos de muchas maneras; leemos y escribimos en diferentes dispositivos, modos y formatos. Se abren posibilidades a nuevos modos de conocimiento y de expresión.

En este sentido, desde la corriente anglosajona, se ha acuñado el término multialfabetización, para dar cuenta del cambio acelerado que se verifica en las prácticas cotidianas en las que el conocimiento se nos presenta en múltiples modos y formatos, y, en consecuencia, definir cuál sería la capacitación que debería repensar la escuela.

Mónica Pini (2013) destaca

la tensión que supone la implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el espacio educativo y la necesidad de replantear la práctica docente. En el marco de una democratización cuantitativa en el acceso a las tecnologías, los docentes se encuentran presionados por incorporar las TIC en el aula, y esto requiere la integración de las herramientas en los contenidos y las estrategias de enseñanza. La capacitación de los docentes permite que puedan adquirir nuevas dinámicas y metodologías, pero esto requiere de un respaldo institucional y no sólo de motivaciones individuales. La incorporación de las TIC debe estar diseñada para la formación de sujetos críticos con las herramientas necesarias para interpretar todos los mensajes que atraviesan las pantallas. (s/d)

Area Moreira (2010) propone que una persona multialfabetizada dispone de las habilidades para el acceso a la información y para el uso de cualquier recurso tecnológico (impreso, audiovisual o digital); posee la capacidad para analizar y transformar la información en conocimiento y para utilizar los lenguajes y las formas expresivas para relacionarse y difundir información a través de cualquier medio y

comunicarse con otros sujetos; finalmente tiene interiorizados criterios y valores para el uso ético y democrático de la información y el conocimiento. En términos de Coll (2014)

El potencial semiótico de los diferentes sistemas de representación de la información o lenguajes asociados a los recursos tecnológicos, pueden condicionar, e incluso forzar en ocasiones, la adopción de determinadas formas de organización de la actividad conjunta de los participantes. Sin embargo, al igual que sucede con el resto de las prácticas educativas, también en este caso los participantes recrean la potencialidad semiótica y los procedimientos y normas “teóricas” de uso de los recursos tecnológicos a partir de su historia personal, sus conocimientos previos, el contexto institucional y socioinstitucional en el que tiene lugar el proceso formativo y, muy especialmente, la propia dinámica interna de la actividad conjunta que despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje. Y es en esta recreación donde las TIC acaban tomando cuerpo como instrumentos psicológicos (una vez más en el sentido vigotskiano de la expresión), posibilitando nuevas formas de organización de la actividad conjunta y mediando, a través de ellas, en los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento de los estudiantes” (p. 18)

Pozo propone que la enseñanza tiene por meta inducir cambios en las personas, y para asegurarse de que se han logrado, debe efectuarse una evaluación de la diferencia entre el estado inicial y el final; cuanto mayor sea ese cambio, más se habrá aprendido. Y cuanto más duraderos sean los cambios producidos, mayor es el aprendizaje. Entonces, el objetivo de la enseñanza no es sólo promover cambios, sino que estos perduren a través del tiempo y de los contextos. El aprendizaje comprensivo o significativo produce cambios más duraderos que la mera repetición o «memorización» de información. Comprender es, en general, una forma de aprendizaje más eficaz y, por tanto, la enseñanza debe buscar esa comprensión. (Pozo, 1997)

Así, la formación de los ciudadanos en la comprensión y manejo en cada una de las alfabetizaciones propias de cada modo y medio de comunicación exige un planteamiento (poco frecuente hasta el momento, pero necesario) también en el nivel universitario.

Cuando se utilizan medios digitales, la información transmitida y recibida se presenta de forma diferente de cuando se trabaja sobre papel, por lo tanto, se produce un cambio en la forma de expresar los contenidos y en los aspectos formales de la información.

Frente al texto impreso, fijo e inmutable, aparece el texto digitalizado cuya estabilidad y fragilidad queda expuesta, tal como lo plantea Baudrillard (citado por Landow, 1995):

El texto electrónico es el primer texto en que el elemento de significado, la estructura y el aspecto visual son básicamente inestables. A diferencia de la imprenta, o de los manuscritos medievales, la informática no impone que ningún aspecto de lo escrito quede determinado para toda la vida del texto. (...) Toda la información, todos los datos del mundo informático son una especie de movimiento controlado, por lo cual la predisposición natural de la escritura electrónica es hacia el cambio. (p.3)

Chartier expresa que:

La pantalla no es una página, sino que es un espacio de tres dimensiones, con alguna profundidad y en el que los textos “brotan sucesivamente” desde el fondo de la pantalla para alcanzar la superficie iluminada, dando una sensación de “derrame”. Agrega que en el espacio digital es el texto mismo el que está desplegado y no su soporte, por eso habla de una “textualidad blanda, móvil e infinita. (Chartier ,2000, p.65)

Y luego describe a la lectura:

La lectura frente a la pantalla es generalmente una lectura discontinua, que busca a partir de palabras claves o rúbricas temáticas el fragmento textual del cual quiere apoderarse sin que necesariamente sea percibida la identidad y la coherencia de la totalidad textual que contiene ese fragmento (Chartier, 2005 p.207).

Otros aspectos que merecen atención están referidos a las estrategias cognitivas que se ponen en juego y que se desarrollan a través de la lectura en pantallas donde el sujeto encuentra múltiples datos, íconos, barras, textos, y que para decodificarlos y leerlos realiza itinerarios que alternan el vector de lectura corriente de nuestra cultura occidental (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo) con movimientos circulares o

tipo saltos, a través de ventanas, menús y barras de herramientas que despliegan opciones múltiples- estamos en presencia de una nueva versión del conocido “zapping” donde el lector se asoma, explora y decide el camino a seguir.

Nuevas preguntas e hipótesis surgen frente a los nuevos escenarios, como por ejemplo: ¿Cuáles son las estrategias cognitivas que devienen del uso de textos digitales que se multiplican en la pantalla? El hecho de que el hipertexto sea una estructura abierta y activa donde el lector decide el camino a seguir, regula su ritmo e intensidad de lectura y edita su propio texto ¿adquiere un valor o dimensiones distintas para la actividad cognitiva? ¿Hasta qué punto es posible hablar de autonomía del lector y de autorregulación cuando la estructura hipertextual de la obra está definida por ciertos textos y por una determinada cantidad de enlaces que fijó el autor - programador?

RESIDUO COGNITIVO

Según Salomon (1992)

es posible diferenciar entre dos tipos de efectos cognitivos: los efectos que se obtienen *en conjunción con* la tecnología en el curso de la colaboración intelectual con ella, y los *efectos procedentes* de la tecnología, en términos del residuo cognitivo transferible dejado por la colaboración, tras la forma de un mayor dominio de habilidades y estrategias” (p.7).

Al escoger un material educativo no sólo se selecciona el contenido o la estructura didáctica, también se eligen las características del soporte que lo contiene. Sin embargo, a diferencia de otras tecnologías, el soporte informático posee una especificidad que lo diferencia. En el proceso de interacción del alumno con el software, los sujetos se van apropiando tanto de la lógica de los materiales como de la lógica de los conocimientos informáticos. En esta línea retomando a Salomon, Caraballo y Muraro, dice Baboleo (2013)

Existe un doble efecto: por un lado, la apropiación disciplinar que incluye explícita o implícitamente el material; y por el otro una apropiación de la tecnología del soporte cuyo nivel de conocimiento dependerá de la estructura del material. (p.5-6)

Conocer una herramienta tecnológica trasciende el manejo operativo; implica además identificar su estructura y los modelos de resolución que ofrece. En esta línea, autores como Salomon y Perkins (1992) abordan el debate de los efectos en la inteligencia de las tecnologías. Elaboraron una teoría de la transferencia de habilidades cognitivas a partir de la mediación tecnológica, según la cual existen dos tipos de efectos de la tecnología sobre los aprendices. A uno lo llaman Aprendizaje CON las tecnologías y al otro Aprendizajes DE las tecnologías. Con el primero se refieren al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos adquieren a partir del uso directo de las herramientas tecnológicas, como, por ejemplo, cuando el alumno mejora su capacidad de escritura a partir de la utilización de un procesador de texto. Con el segundo tipo, el sujeto que aprende mejora su capacidad de escritura en un procesador de texto, y a la vez logra trasladar esta habilidad al uso de otras formas de escritura, al uso de otro tipo de procesador, es decir, que el uso de la tecnología produce un efecto residual en el aprendiz, una habilidad que luego podrá expresarse en otras circunstancias diferentes a la original.

...los efectos DE la tecnología pueden producirse cuando la colaboración CON la técnica deja un residuo cognitivo, dotando a las personas de habilidades, y de estrategias del pensamiento que reorganizan y aumentan su rendimiento, incluso cuando estén apartadas de la tecnología en cuestión. (Salomon y Perkins, 1992, p.20).

Esta consecuencia del trabajo con tecnologías inteligentes, se denomina residuo cognitivo, y refiere a aquello que perdura tras la experiencia con la tecnología, la cual dota a las personas de habilidades y de estrategias del pensamiento complejas. Si los estudiantes logran una abstracción atenta a los procedimientos, y a su autorregulación se puede producir una transferencia y entonces existe la posibilidad de mejorar cualitativamente el rendimiento del conjunto “aprendiz-tecnología” ya que los efectos producidos CON la tecnología pueden mejorar el rendimiento cuando los estudiantes trabajan en colaboración con las tecnologías inteligentes, (que asumen una parte importante del proceso cognitivo y que de otra manera correría a cargo de la persona, por ejemplo el cálculo).

Esto responde a la pregunta respecto a si las máquinas pueden hacer más inteligentes a las personas; la respuesta de estos autores (Salomon y Perkins) es afirmativa, pues los

efectos producidos CON la tecnología pueden redefinir y mejorar el rendimiento de los estudiantes que trabajan en colaboración con las tecnologías.

El grado de dominio de las formas de expresión propias de cada medio por parte de cada sujeto es un factor que afecta decisivamente el grado de comprensión de los mensajes, así como a la capacidad de deconstrucción y reconstrucción de los mismos. Con la pantalla como soporte básico para la lectura, surgen los textos digitales cuyos atributos principales son: ubicuidad, inestabilidad, interactividad y fragmentación. Es posible identificar entonces los modos singulares de lectura no secuencial y de edición-construcción de textos que despliegan los lectores, suscitando múltiples posibilidades de navegación; su estructura multisequencial hace que sean los receptores quienes elijan sus propios trayectos de lectura interactiva. Es a partir de la configuración de un gigantesco hipertexto, el hipertexto por antonomasia, a partir del cual se vislumbran diversos horizontes y variedad de discusiones.

Conocer y comprender las formas expresivas de cada medio, estar alfabetizados en los diversos lenguajes es una condición necesaria para ser un consumidor consciente y activo en esta era mediática. Los medios contienen mensajes de valor, promueven escalas de opiniones, y estéticas a veces explícitas y a veces encubiertamente. Las formas que revisten las producciones de cada medio en particular y los contenidos vehiculizados por ellos se encuentran estrechamente ligados entre sí. Un mismo tema, recreado por distintos medios, moviliza al receptor de forma distinta o le exige un tipo de negociación particular, ya que los artificios técnicos con los que cuenta cada uno son peculiares, particulares y específicos.

LOS DOCENTES Y LAS INSTITUCIONES DE NIVEL SUPERIOR

Estas preocupaciones en torno a las TIC, que abarcan un conjunto de problemas pedagógicos, didácticos y de gestión institucional en Educación superior, cobra una particular especificidad. Las instituciones están enfrentando múltiples desafíos, particularmente la expansión de enseñanzas basadas en la utilización de TIC y redes de comunicación para organizar nuevos ámbitos formativos, y en ellos replantear los procesos educativos. Esos ambientes en los que se han de desarrollar proyectos

educativos flexibles, plantean una cuestión principal: la de la calidad de los aprendizajes.³⁷

El docente del Nivel se conforma un actor clave - que recibe las presiones, demandas y expectativas respecto a los cambios que las TIC podrían producir en el ámbito educativo-, está atravesado por intereses e imperativos contradictorios: ser parte y promotor de la innovación que tracciona la sociedad de la información, a la vez que transmitir la memoria y las tradiciones de las generaciones anteriores – ruptura y continuidad en tensión. El colectivo docente ve interpelada la forma en que desarrolla sus tareas en la fragmentación y fugacidad de la sociedad actual. Y prácticamente se ve obligado a adquirir nuevas competencias. Por un lado, las de manejo técnico: del hardware y el software disponible para el desarrollo de sus funciones. Y por el otro, las didácticas y pedagógicas, que tienen que ver con el desarrollo de capacidades para poder aprovechar significativamente las tecnologías disponibles los ámbitos educativos y en los hogares de l@s alumn@s³⁸. (Bruner, cit en Tedesco, 2007)

Las instituciones no sólo se ven involucradas en estos cambios como receptoras directas de la cultura digital, sino que tienen un protagonismo esencial en cuanto a la responsabilidad de formar sujetos, profesionales idóneos y competentes que puedan insertarse con pleno ejercicio de sus derechos y su ciudadanía (con valores como pensamiento crítico, participación, conciencia social, entre otros). Así, las transformaciones socio-culturales y tecnológicas que atraviesan a los sujetos (docentes y alumn@s) y al propio ámbito educativo nos demandan pensar nuevas estrategias de intervención.

DIFERENCIAS GENERACIONALES EN EL APRENDIZAJE CON TIC

En su libro, ya hace más de 30 años, Margaret Mead (1971) escribía:

Nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado , al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud, nacida y criada antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que ésta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los

37 Para profundizar el concepto de calidad, se sugiere la lectura de Barberá, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (Coord.) (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Barcelona: Graó

38 Las TIC: del aula a la agenda política Ponencias del Seminario internacional *Cómo las TIC transforman las escuelas* -https://www.unicef.org/argentina/spanish/IIPE_Tic_06.pdf

jóvenes la forma de dar los próximos pasos. Pero para proceder así , debemos reubicar el futuro. A juicio de los occidentales, el futuro está delante de nosotros. A juicio de muchos pueblos de Oceanía , el futuro reside atrás , no adelante. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo , debemos ubicar el futuro entre nosotros , como algo que está aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes de que nazca , porque de lo contrario , será demasiado tarde. (p. 105 y 106).

Martín Barbero (2002), toma la propuesta de Mead y la profundiza:

Ante el desconcierto de los adultos vemos emerger una generación formada por sujetos dotados de una “plasticidad neuronal” y elasticidad cultural que, aunque se asemeja a una *falta de forma*, es más bien apertura a muy diversas formas, camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los “idiomas” del video y del computador, esto es para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas. Los jóvenes articulan hoy las sensibilidades modernas a las posmodernas en efímeras tribus que se mueven por la ciudad estallada o en las comunidades virtuales, cibernéticas. (p. 5)

En el caso de estudio -y en la gran mayoría de las propuestas educativas con modalidad a distancia de Argentina-, el estudiante destinatario es un joven adulto. En este punto, al tratarse de una propuesta pedagógica mediada por TIC, amerita señalar que no todos los estudiantes adultos que ingresan a la carrera cuentan con las competencias informacionales y la multialfabetización que requiere el desarrollo de las actividades con Museos virtuales y que deben adquirirlas para poder concretar su trayecto formativo. Se trata, entre otros motivos, de una cuestión generacional que diferencia a los adultos de los jóvenes. Marcelo Urresti (2001), referente reconocido que se ocupa de la caracterización de las juventudes, explica que la edad y la generación si bien se relacionan con la cuestión biológica (el cuerpo, la salud), la subjetividad se expresa como un posicionamiento histórico y cultural. Se desarrolla un reconocimiento mutuo de pares como miembros de una época que fija las condiciones de un proceso de socialización primaria y secundaria en el que se gesta una comunidad temporal.

Las generaciones son, por esa razón, comunidades temporales marcadas por las líneas de desarrollo cultural y espiritual dominantes en una época determinada, con lo cual tanto la edad como la pertenencia generacional, por más formales que puedan parecer, establecen un parentesco entre sujetos que surgieron a la vida en momentos cercanos y los diferencia de aquellos otros cuyo origen en el tiempo es lejano, aunque compartan el presente en cuanto comunidad general de los que viven. (Urresti, 2011, p. 6)

Los jóvenes crecieron con las pantallas, la conectividad, y una abrupta migración de las personas a la red, desde la que se regula gran parte su sociabilidad; las TIC son un dato casi natural de su vida, en la que parafraseando a Urresti, no caben los cuestionamientos y sí el aprovechamiento y la utilización de lo que estas les ofrecen. Sergio Balardini (2006) sostiene que las nuevas generaciones, socializadas en el uso de TIC, las viven con naturalidad:

Su mayor proximidad y familiaridad en su manejo, les impide caer en la mirada negativa y puesta a la defensiva de muchos adultos. Pero, en rigor, La generación digital no es tecno-fílica ni tecno-fóbica. Se constituye en la tecno cultura. Para quien nace en ella, es “como el aire”. No tienen que “acomodarse” y comenzar un nuevo proceso de aprendizaje tecnológico en el que incluso hay que desaprender algunas operaciones para poder aprender las nuevas (ej. Máquina de escribir / procesador de textos). (p. 5)

En algunos casos de rechazo, sobre todo los adultos, advertimos la preocupación frente al hecho de que estas tecnologías están afectando (no necesariamente ayudando) a su vida laboral y más radicalmente, impactando en el ritmo mismo que habían previsto para sus propias vidas.

Se destaca además como novedoso, los nuevos usos y apropiaciones que deriva de la interactividad con el contenido mediático, donde los usuarios pueden ser emisores y receptores al mismo tiempo. Partiendo de que las TIC “cumplen una función primordial en la "codificación" del saber, es decir en su transformación en información, que puede ser incorporada en nuevos bienes materiales, o transmitida a través de una infraestructura adecuada” (Levis, 2002, p. 88).

En este sentido, en la Universidad Nacional de San Martín, se observa que para muchos alumnos adultos que comienzan a estudiar en la modalidad virtual, la apropiación de las TIC implica un “esfuerzo”, una operación consciente que requiere voluntad no solamente para adquirir competencias informáticas sino también informacionales. Consecuentemente, en la Dirección Unsam Digital se desarrollan cursos propedeúticos específicos de introducción al estudio en ambientes digitales en los que se propone facilitar el uso de las aulas virtuales de sus herramientas y al estudio on line.

COMPETENCIAS DIGITALES INFORMÁTICAS E INFORMACIONALES

Los ciudadanos necesitamos mayor cantidad y calidad de educación; los retos y contextos en los que tenemos que desenvolvernos y habitar son cada vez más variados y complejos.

La alfabetización digital para la ciudadanía implica aprender a leer/descifrar tanto un noticiero de televisión como un texto literario. Para esas lecturas se requiere adquirir herramientas para comprender, al mismo tiempo que discernir, valorar y escoger en qué textos y a través de qué estrategias se apunta a fortalecer los estereotipos o a revisar las concepciones que tenemos de la política y de la familia, de la cultura y de la sexualidad (Pini, Amaré, Cerdeiro y Terzian, 2017)

Precisamos ser más competentes que en décadas anteriores para poder emplear y apropiarnos de la información y la tecnología digital. La enseñanza por competencias, viene de algún modo a irrumpir en el modelo clásico: el de las asignaturas como compartimentos estancos, del alumno receptor y el docente transmisor, el de la disociación entre teoría y práctica. Ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito. Una segunda especificación remite a la reflexividad y al uso de destrezas meta cognitivas como requisitos de cualquier competencia clave, pues una competencia necesita más que la habilidad de aplicar lo aprendido en una situación originaria. La reflexividad hace referencia a “la estructura interna de una competencia clave y es una característica transversal importante, relevante para la conceptualización de competencias clave” (Rychen y Salganik, 2006, p. 106). Al identificar y definir los aprendizajes curriculares en términos de competencias, estamos poniendo el acento en la movilización articulada e interrelacionada de

diferentes tipos de conocimiento, y no en las características de las disciplinas, con todo lo que ello supone. Igualmente resulta relevante la referencia al contexto en el que se adquieren las competencias y en el que se aplicarán posteriormente. Las competencias no pueden desligarse de los contextos de práctica en los que se adquieren y se aplican. Un enfoque basado en la adquisición y desarrollo de competencias generales destacará probablemente la necesidad de enseñar a los alumnos y alumnas a transferir lo aprendido en una situación concreta a otras distintas. Los enfoques basados en competencias –o en capacidades situadas, es decir, en capacidades que incluyen en su caracterización la referencia a unos conocimientos y unas situaciones determinadas– harán hincapié en la necesidad de trabajar las competencias cuyo aprendizaje se quiere promover en contextos distintos para facilitar la transferencia.

Las competencias digitales, tal como se proponen en este texto, se plantean como un avance respecto a las competencias informáticas (instrumentales), quedando aquellas vinculadas a procesos más complejos, ligados a tareas relativas a la construcción de conocimiento, en último término. En esa impronta, se inscribe el pensamiento de Pozo (2006) cuando al referirse al flujo y caos de la información que circula en Internet y a las nuevas competencias emergentes, señala:

La construcción de la propia mirada o lectura crítica de una información tan desorganizada y difusa requiere del lector o navegante unas competencias cognitivas que tal vez no requería la lectura crítica de textos ordenados. En la medida en que en esas tecnologías la función del autor se diluye, la del lector o aprendiz se hace más exigente. (p. 47 y 48)

Los argumentos más destacados para que en la enseñanza universitaria hablemos de alfabetización/formación en competencias informacionales y digitales podrían sintetizarse en:

1. Proliferación de incontables fuentes de almacenamiento, organización y difusión de la información: bibliotecas digitales, blogs, bases de datos, redes sociales, boletines y revistas electrónicas, sitios Web, entre otras. El estudiante universitario debe poder utilizar las herramientas que le permiten la localización de la información especializada relevante para su campo de conocimiento y decodificarlo críticamente.

2. Los modos de comunicación y expresión de los sentimientos, de las opiniones y de las ideas adoptan formatos y lenguajes múltiples que se proyectan en documentos multimediales. Por ello, la habilidad de expresarse a través de discursos en estos diversos lenguajes constituye un tipo de capacidad imprescindible tanto para el alumno como para el docente de la Universidad; comunicar y difundir ideas y conocimientos a través de cualquier forma expresiva y tecnológica.
3. Un crecimiento exponencial en las últimas décadas de la producción de conocimiento en todas las áreas del saber –científico, técnico, humanístico social–. Actualmente un estudiante universitario debería, además de adquirir los conceptos, teorías e información básica de un campo disciplinar, disponer de los criterios y estrategias intelectuales para buscar y localizar nuevas informaciones que sean valiosas para su ámbito académico o su desarrollo laboral.
4. Las teorías pedagógicas explican que el conocimiento debe ser construido por cada estudiante como un proceso experiencial, a través de la acción e interacción con otros sujetos. Desde una perspectiva socio-constructivista, solamente es posible si se brinda a los estudiantes las guías y los recursos para que pueda trabajar autónomamente para resolver situaciones problemáticas, desarrollar proyectos, estudiar casos, elaborar ensayos, que a su vez requiere de competencias informacionales y digitales para buscar, seleccionar, construir y difundir conocimientos elaborados personalmente.
5. Desde hace décadas, los espacios virtuales ocupan un lugar protagónico en la enseñanza universitaria y configuran modalidades educativas conocidas como educación virtual, semipresencial o b-learning, con uso de plataformas educativas o entornos virtuales de aprendizaje (EVEAs). Ello implica que tanto estudiantes como docentes, cuenten con las competencias para el manejo de estas herramientas, así como de los distintos recursos que configuran la denominada web 2.0.

Otra categorización que avanza un paso más, particulariza y diferencia entre competencias informáticas de informacionales:

Las competencias informáticas son el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para saber cómo funcionan las TIC, para qué sirven y cómo se pueden utilizar para conseguir objetivos específicos". (Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN, 2009, p. 13)

Sintetizando diversas fuentes, puede decirse que para ser autónomos y competentes para gestionar información se requiere:

- En relación a la computadora y sus periféricos, entender las partes más comunes de la máquina, identificar y entender los componentes de un ordenador personal, y trabajar con periféricos cada día más complejos y con más funcionalidades.
- Respecto a los programas: saber instalar y configurar las aplicaciones más comunes: aplicaciones ofimáticas, navegador, clientes de correo electrónico, antivirus, etc.; y conocer los principales programas a utilizar en cada ámbito temático.
- En relación a las redes digitales, acceder a la red: conocer los recursos disponibles a través de internet, buscar y navegar eficazmente y poder evaluar los riesgos y beneficios de cada acción allí desarrollado

En cuanto a las competencias informacionales, a las que se dota de un carácter más ambicioso, Moreira (2009) las define como

el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información , dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea. (p. 4).

Este segundo nivel competencial es considerado con un carácter transversal , ya que sigue las especificaciones que establece la *Association of College & Research*

Libraries,³⁹ que define la competencia informacional como común a todas las disciplinas, a todos los entornos de aprendizaje, a todos los niveles de educación.

La competencia informacional debe favorecer la adquisición por parte de los estudiantes de las siguientes habilidades: buscar la información necesaria; analizar y seleccionar la información de manera eficiente; organizar la información adecuadamente; utilizar y comunicar la información eficazmente de forma ética y legal, con la finalidad de construir conocimiento. (Pons,2010, p.13).

En última instancia, es necesario reconocer que las computadoras y otros medios digitales son tecnologías de representación: son tecnologías sociales y culturales que no pueden ser consideradas meras herramientas neutras para el aprendizaje.

Figura 1. Habilidades relacionadas con las competencias informacionales



Fuente: Monográfico «Competencias informacionales y digitales en educación superior» Artículo Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales Juan de Pablos Pons - Universidad de Sevilla Página 13

³⁹ <http://www.ala.org/acrl/>

Las competencias informacionales, tal como se proponen en este texto, se plantean como un avance respecto de las competencias informáticas (instrumentales), quedando aquellas vinculadas a procesos más complejos, ligados a tareas en último término, relacionadas con la construcción de conocimiento.

En este contexto, el debate actual en torno al mapa de todas las alfabetizaciones indispensables para poder funcionar como ciudadanos en la sociedad actual indica la relevancia de la educación superior para la formación en las competencias. Dice Urresti seamos cautos con el optimismo, porque en el fondo, todo ciudadano maneja solo una parte o puede criticar sólo una parte de lo que recibe (a través de las TIC) y por eso se habla de Sociedades de información y desinformación a la vez y esto limita nuestras capacidades críticas y también nuestras capacidades emancipatorias (Urresti, 2013).

En esta línea, se menciona el valor agregado de formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior según los argumentos esgrimidos por Manuel Área Moreira (2010)

1. Actualmente, la producción de conocimiento en todas las áreas es prácticamente inabarcable. Como consecuencia, un-a estudiante universitari@ debe contar no solamente con los conceptos y conocimientos básicos de una disciplina, sino también disponer de los criterios y estrategias intelectuales para encontrar nuevas informaciones que sean valiosas para su campo profesional.

2. Proliferan las fuentes que almacenan, organizan y difunden información: bases de datos, portales web, publicaciones electrónicas, blogs, redes etc. El-la estudiante tiene que contar con los saberes para el uso de estas herramientas para la localización de información especializada para su campo de conocimiento.

3. El socioconstructivismo menciona que es el-la estudiante quien debe desarrollar un proceso vivencial personal y en interacción con otros sujetos. Para ello, hay que “ofertar a los estudiantes las guías y los recursos necesarios para que pueda trabajar autónomamente para resolver situaciones problemáticas, desarrollar

proyectos, estudiar casos , elaborar ensayos , etc. Pero para que este tipo de metodología sea exitosa hace falta una condición previa e imprescindible : que esté formad@ en competencias informacionales y digitales. Sin estas, difícilmente podrá buscar , seleccionar, construir y difundir conocimiento elaborado personalmente. (p.3)

4. Saber comunicarse y expresarse en múltiples formatos y construir discursos en estos diversos lenguajes debería ser un tipo de competencia imprescindible en docentes y estudiantes universitari@s.

5. Las aulas virtuales cobran cada vez un mayor protagonismo en la enseñanza universitaria y configuran modalidades educativas conocidas como e - learning, docencia virtual , etc. Esta incorporación de las TIC a la docencia universitaria requiere que tanto docentes como estudiantes dominen las competencias del manejo de las herramientas del campus virtual y los distintos recursos web.

En la carrera LIDOSC virtual, se considera entonces la necesidad de recurrir a una perspectiva andrológica⁴⁰. Knowles, reconocido referente del tema, menciona que esta teoría refiere al arte de enseñar a los adultos a aprender y enfatiza que la enseñanza de los adultos debe ser diferente a la enseñanza de niños ya que los adultos tienden a ser más autodirigidos, poseen un repertorio de experiencias más grande que pueden integrar y poseen necesidades específicas de aprendizaje (como la pedagogía).

El mismo autor posteriormente, describe que el aprendizaje del adulto se sustenta en dos atributos principales:

a) Los aprendices poseen autonomía y capacidad para dirigir el sentido de su aprendizaje.

⁴⁰ Knowles propone que la Andragogía ofrece los principios fundamentales que permiten el diseño y conducción de procesos docentes más eficaces, en el sentido que remite a las características de la situación de aprendizaje, y por tanto, es aplicable a diversos contextos de enseñanza de adultos, como por ejemplo: la educación comunitaria, el desarrollo de recursos humanos en las organizaciones y como en este caso la la educación universitaria,

b) El profesor pasa a ocupar un rol de facilitador del aprendizaje en vez de ser un transmisor de información, otorgando un mayor énfasis a la opción del aprendiz de elegir sus propios requerimientos más que ceder al control del experto. (Knowles 2001). Argumenta que los principios andragógicos que diferencian a los niños y adolescentes de los adultos plantean dos cuestiones determinantes para definir cuándo el alumno debe ser tratado como adulto que responde desde dos perspectivas , una social y otra psicológica. Desde una mirada social , una persona es adulta cuando desempeña roles de adulto y se comporta como tal:

Una persona es adulta en la medida en que el individuo desempeña roles sociales típicamente asignados por nuestra cultura a aquellos que considera adultos, como el rol de trabajador, esposo/a, pariente, ciudadano responsable, soldado...el desarrollo social es en el adulto tan importante como la maduración mental y psicológica en el niño...

Desde una perspectiva psicológica una persona es adulta cuando su autoconcepto es el de persona adulta, una persona es un adulto en la medida en que el individuo se percibe a sí mismo o a sí misma como esencialmente responsable de su propia vida. (Knowles, 1980, p.24)

Se describen sintéticamente los principios andragógicos que caracterizan y diferencian a l@s alumn@s adultos de l@s alumn@s niños:

- 1- La necesidad de saber: en el modelo pedagógico se asume que el alumno no necesita saber cómo va a aplicar lo que aprende en su vida y que en el andragógico, el adulto necesita saber por qué tiene que aprender, su importancia y cómo va a aplicarlo concretamente.
- 2- El autoconcepto del alumno: el niño es dependiente del adulto y se dedica a ser alumno a tiempo completo , consecuentemente, el autoconcepto del alumno es el de personalidad dependiente . El adulto tiene un concepto de sí mismo de persona autodirigida y autónoma : tiene el autoconcepto de ser responsable de sus propias decisiones vitales. Su necesidad psicológica es de ser visto y tratado por los demás como capacitado para la auto -dirección Por lo tanto, según Knowles et al., al profesor facilitador le corresponde identificar ,

orientar y respetar las decisiones sobre el nivel de autonomía para su aprendizaje del estudiante adulto

3- El papel de la experiencia : el modelo pedagógico valoriza poco la experiencia del alumno para el aprendizaje, la experiencia que cuenta es la que ofrece el profesor a través de múltiples recursos como el libro o el vídeo o su propio relato. Los adultos llegan con una vasta experiencia y conocimientos previos que enriquecen el aprendizaje y pueden constituirse en un pilar más que valioso para la construcción de conocimientos.

4- La disposición para aprender : los niños se encuentran más interesados aprender y mucho más aún cuando el profesor les dice que deben aprender para aprobar el curso. En andragogía, se asume que los adultos están preparados para aprender las cosas que necesitan saber para ser capaces de hacer frente efectivamente a situaciones de su vida real, por lo cual puede suceder que la disposición deba ser fomentada porque no se da espontáneamente como en la niñez

5- La orientación al aprendizaje : para un niño , aprender se trata de un proceso de acumulación de conocimiento y habilidades que se utilizarán en el futuro. En el modelo andragógico, la orientación al aprendizaje del adulto está centrada en la vida, el problema que debe resolver en su contexto real.

6- La motivación: se espera que los niños estén motivados a aprender por motivadores externos como calificaciones. En andragogía se asume que , si bien los adultos responden a algunos motivadores externos (calificaciones, mejores trabajos, promociones, salarios más altos, etc.), lo que los motiva son los propios intereses (el deseo de incrementar su satisfacción laboral , autoestima, calidad de vida) (Knowles, M; Holton, E. & Swanson, R, 2005),

Estas características hacen que el el vínculo que se plantea con el docente y su rol sea también diferente en uno y otro caso, En un grupo de educación para adultos, el docente es un par por lo menos en sentido etario. La idea es situar al adulto con una

identidad propia y no en formación (Imel, 1999). A diferencia del niño que es dependiente del docente, ya que su identidad como alumno deriva de la relación con el docente que enseña, el adulto es una persona autónoma, y su aprendizaje no sólo depende de la enseñanza del docente, sino también de la vida, de lo que pasa fuera de la institución educativa, y su identidad como aprendiz coincide con su identidad como ciudadano, excediendo el marco académico.

Es prolífica la bibliografía vinculada a la necesidad de la población adulta de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

El planteamiento actual de reorientación profesional ha hecho que los adultos vuelvan a la Universidad. Para Henschke (2010), es una realidad a la que se enfrentan las universidades de todo el mundo, que esta población estudiantil no tradicional tiene otras necesidades educativas. Muchos de ellos entran en la universidad a tiempo parcial para poder compatibilizar sus estudios con su actual empleo u obligaciones familiares, cursan estudios por un periodo de tiempo y vuelven a marcharse volviendo pasado un tiempo tratando de retomar sus estudios donde los dejaron.), las instituciones tienen que lidiar con este cambio en el alumnado, considerando sus necesidades de aprendizaje, la forma de trabajar en estas nuevas situaciones y situarse en el contexto más holístico de apoyo al aprendizaje a lo largo de toda la vida⁴¹. (Sánchez Domenech, 2015, p.41)

Si sostenemos, además, el respeto a la forma particular en que cada alumno, se apropia de la propuesta, la tarea primordial del docente tutor, consiste en realizar acciones orientadas a verificar y colaborar en la comprensión de los contenidos. Alentando la reflexión, estimulando el juicio crítico, guiando los procesos de transferencia, y muy especialmente cuidando tanto procesos individuales como el intercambio entre pares y la construcción de una red social de trabajo complementario. Así se transforma el modelo pedagógico en que el docente es quien cuenta con poder y autoridad, define los objetivos y organiza todas las tareas de aprendizajes. En el modelo andragógico el docente debiera funcionar como guía y consensuar con l@s alumn@s ya que cada uno

(cada joven - adulto) es quien va a organizar los aprendizajes, cómo estudiar, con quién y cuándo.

Recreando a Daniel Prieto Castillo (Prieto Castillo, 2002), en todo acto educativo-presencial o virtual, identificamos seres humanos, niños o adultos, sea en la interacción directa o a través de mediaciones discursivas e instrumentales. Y en toda relación son posibles la violencia, la humillación, la burla, el maltrato etc., o todo lo contrario: el interaprendizaje, el reconocimiento del otro, la cooperación, la amistad, el encuentro.

Actualmente, la práctica de la educación está siendo influenciada por diversos paradigmas esenciales que se pueden sintetizar en : el desarrollo progresivo de las TIC , las ciencias cognitivas que influyen los procesos de enseñanza y aprendizaje y la educación continua a lo largo de la vida (Fernandez: 2000) “..donde la Andragogí a representa una alternativa para promover formas no convencionales de aprendizaje”. (Caraballo Colmenares, 2007, p.195)

Ahora bien, como ya se mencionó en el caso de estudio que nos ocupa, los estudiantes son mayoritariamente adultos, en el que los recorridos de la historia personal de cada uno condicionan fuertemente el proceso de aprendizaje. Parafraseando a Cabero y Barroso Osuna (2001) se observa una tendencia creciente a estereotipar al usuario de las TIC como una persona joven, no existe aún a priori elementos o aspectos que nos permitan afirmar que las TIC están reservadas a personas de un grupo etario particular. De acuerdo con investigaciones realizadas sobre el aprendizaje de TIC en adultos en el marco de la universidad se pueden describir una serie de características:

1. Se motivan para estudiar cuando descubren necesidades que se puedan llegar a satisfacer mediante el aprendizaje.
2. El aprendizaje debe ser dirigido a situaciones reales . Cada estudiante adulto posee un estilo de aprendizaje diferente , hábitos de trabajo y una disponibilidad diferentes. Es decir, se deben tener en cuenta las diferencias individuales.
3. La metodología más importante a emplear con los adultos es la del análisis de su propia experiencia , optando cada uno de ellos por cualquiera de las rutas alternativas que los docentes les proponen.

4. La utilización de las TIC puede propiciar y facilitar nuevos contextos y experiencias de aprendizaje. (Fernández, Marchegiani, Picelille y Raspa, 2014)

La educación universitaria intenta ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para, entre otras habilidades, utilizar las TIC de manera competente. Para el desarrollo de dichas competencias no alcanza con poseer un conocimiento general de la tecnología, sino emplear las destrezas necesarias para utilizarla en los procesos de aprendizaje de manera eficaz. De tal manera, se espera que el estudiante universitario@adult@ sea consciente de su proceso de formación al tiempo que utiliza las TIC como instrumentos que pueden potenciar su aprendizaje - un dato adicional, es que la mayoría de las herramientas informáticas no han sido generadas ex profeso para ser utilizadas en actividades académicas, y aún, en mucha menor cantidad para la educación superior. En este sentido, resulta más que problemática la selección de la tecnología informática apropiada para la enseñanza de las disciplinas curriculares.

EL CONTRATO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL UNIVERSITARIA

Las instituciones de educación superior están enfrentando múltiples desafíos, referidas a la expansión de la enseñanza basadas en la utilización de TIC y redes de comunicación, que implican organizar nuevos ámbitos formativos y en ellos replantear los procesos educativos. Abarcan un conjunto de problemas pedagógicos, didácticos y de gestión institucional.

Esos ambientes en los que se han de desarrollar proyectos flexibles, plantean una cuestión principal: la de la calidad de los aprendizajes.⁴² El docente universitario se conforma un actor clave - que recibe las presiones, demandas y expectativas de la comunidad - está atravesado por intereses e imperativos contradictorios: ser parte y promotor de la innovación que tracciona la sociedad de la información, a la vez que transmitir la memoria y las tradiciones de las generaciones anteriores – ruptura y continuidad en tensión. Las instituciones no sólo se ven involucradas en estos cambios como receptoras directas de la cultura digital, sino que tienen un protagonismo esencial en cuanto a la responsabilidad de formar sujetos, profesionales

42 Para profundizar el concepto de calidad se sugiere la lectura de Barberá, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (Coord.) (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Barcelona: Graó

idóneos y competentes que puedan insertarse con pleno ejercicio de sus derechos y su ciudadanía (con valores como pensamiento crítico, participación, conciencia social, entre otros). Así, las transformaciones socio-culturales y tecnológicas que atraviesan a los sujetos (docentes y estudiantes) y al propio ámbito educativo nos demandan pensar nuevas estrategias de intervención.

Tal como indica Gabriela Bergomás (2015), los nuevos modelos de construcción, apropiación-circulación del conocimiento interpelan el rol tradicional del docente y lo reubican como orientador, guía en vez de dueño del saber. A su vez, debe asumir su rol de protagonista de los procesos de construcción de conocimiento a través del diseño, producción y evaluación de materiales educativos con distintos lenguajes, de este modo, tiene que recuperar el rol de productor. Pero para trabajar en este contexto los docentes necesitan poder y autonomía, que pueden constituirse desde el intercambio, la cooperación, y la conformación de espacios colectivos de reflexión e investigación. El reconocimiento de su propia práctica como fuente para construir conocimiento, la revalorización de la investigación en la acción, la reflexión y la producción. La experimentación, la creación, el lugar de lo inédito, la innovación, la ausencia de recetas la posibilidad de construir colaborativamente, propiciando instancias de comunicación e intercambio, a través de los múltiples lenguajes con los que hoy disponemos para leer críticamente nuestro contexto.

El colectivo docente ve interpelada la forma en que desarrolla sus tareas en la fragmentación y fugacidad de la sociedad actual. Y se ve obligado a adquirir nuevas competencias. Por un lado, las de manejo técnico: del hardware y el software disponible para el desarrollo de sus funciones. Y por el otro, las didácticas y pedagógicas, que tienen que ver con el desarrollo de capacidades para poder aprovechar significativamente las tecnologías disponibles los ámbitos educativos y en los hogares de l@s alumn@s (Unicef, 2006)

Entre los cambios, surge como imperativo reformular el denominado contrato didáctico- presentado en el área de investigación que se produjo alrededor de la educación matemática en Francia por Brousseau (Brousseau, 1986)⁴³ Como ya se

ha mencionado, la didáctica general ha tomado importantes aportes realizados por Brousseau y el grupo de especialistas de los Institutos de Investigación sobre la Enseñanza de la Matemática (IREM) de Francia para trasladarlas al estudio de otros campos disciplinares, tales como los que aquí recuperamos: "contrato didáctico" o "situación didáctica". El concepto de contrato didáctico, desde los aportes que realiza Yves Chevallard (1997), quien preocupado por el rol de los "problemas" en la enseñanza de la matemática, inició un análisis de las interacciones de los sujetos en situación escolar. Por un lado, trabajó con el concepto de "transposición didáctica", que si bien fue acuñado para la enseñanza de la matemática específicamente se ha generalizado su uso para cualquier otra disciplina; refiere al tratamiento del contenido, de modo de evitar su "banalización" y asegurar la conservación de los enfoques epistemológicos y metodológicos propios del objeto de enseñanza. Se trata de sostener la buena comunicación entre el conocimiento "erudito" y el conocimiento a enseñar, enfatizando la responsabilidad del docente en el tratamiento del objeto de conocimiento que presenta a sus alumn@s. Por otro lado, de acuerdo con el autor, en el aula l@s alumn@s, los docentes y el contenido juegan roles que le son asignados con anterioridad a su existencia, y por el solo hecho de estar en el aula y "jugando el juego de la enseñanza y del aprendizaje" se estipulan los comportamientos de cada uno de ellos. Ahora bien, ¿cuándo ha sido acordado? Siempre ha estado allí. No alude a los acuerdos explícitos que se realizan en las aulas, como son las evaluaciones, la cantidad de trabajos, condiciones de aprobación; sino que tiene que ver con intercambios que se generan en las aulas y sólo en ellas adquieren significado. El tipo de comportamiento que se espera de un alumno según el nivel de enseñanza puede ser un aspecto; en la enseñanza en el contexto del aula universitaria los elementos que intervienen son diferentes a otros niveles educativos, ya que en primer lugar el sujeto a quien está dirigida la enseñanza es un joven o adulto, potencialmente profesional. En segundo lugar, las estrategias de enseñanza que despliega el docente tienen características diferentes a otros niveles educativos porque apuntan a la formación de un profesional. Las prácticas ligadas a la presencialidad y a un modelo de transmisión de información tradicional no se superan espontáneamente, por lo que son necesarias enérgicas y acciones fundadas

tendientes a producir modificaciones profundas en actitudes y conductas de los docentes que comienzan a desempeñar bajo estas nuevas modalidades educativas.

Lo interesante del contrato didáctico es que nos permite analizar, reflexionar sobre aquellos aspectos que no son evidentes, y que al dar cuenta de su presencia podemos comprender mejor lo que sucede en el aula. No se puede rechazar o ignorar el contrato didáctico, sin dejar de ser alumno, o docente. Las prácticas pedagógicas pueden analizarse reconociendo las lógicas que las organizan, a partir de lo que estipula el contrato didáctico, con su carácter tácito de existencia. La noción de contrato didáctico nos permite desentrañar los diversos modos de enseñar, las complejas relaciones que se establecen entre alumn@s, docentes, contenidos y contextos, entendiendo que, dentro del límite de lo posible, el reconocimiento de esas cláusulas, en especial su naturaleza, nos permitirá construir mejores prácticas de enseñanza.

Chevallard (1997) aclara dos aspectos.

1. Ciertas cláusulas del contrato didáctico pueden reconocerse cuando son violadas o cuando es necesario explicitar alguna en particular, pero en verdad ese contrato regula nuestras acciones sin que podamos dar cuenta de manera completa de sus reglas.
2. Ninguna de las partes contrayentes existe fuera de él: el contrato es preexistente a las partes, cada una es parte de él

Ahora, en la modalidad virtual, entendemos que es necesario explicitar con mayor énfasis el contrato didáctico justamente por la ausencia de presencialidad. En otras palabras, no resultan obvias las relaciones, los contextos y los sentidos que dan forma a la situación de enseñanza. De acuerdo a las especificidades propias del nivel, podemos decir que la didáctica del nivel superior se ve enriquecida por la complejidad de la virtualidad.

En nuestro caso, el contrato didáctico se fundamenta en un determinado modelo pedagógico referencial, concebido como el conjunto de premisas teóricas y metodológicas que subyacen a los elementos fundamentales de enseñanza aprendizaje y que guían la práctica educativa mediada por la tecnología. En este caso, el modelo

pedagógico, que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje de este Seminario de Derechos Humanos, se sustenta en:

- La organización de un campus virtual como un espacio virtual interactivo de aprendizaje.
- Actividades que potencien una interacción constante del alumno con sus pares y con el docente
- Clases en formato multimedial elaboradas por la docente a cargo
- Utilización de materiales multimedia seleccionados que respondan a criterios pedagógicos-didácticos (módulos, bases de datos, lecturas complementarias, videos, audio, video-clase).
- Un espacio virtual de comunicación constante entre todos los participantes del curso.
- La evaluación continua y permanente dada tanto por procesos de autoevaluación del alumno como por evaluaciones parciales orientadoras del avance.
- Una evaluación final integradora; presencial.

Sintéticamente, el modelo se centra en las siguientes definiciones:

- La estructuración y organización del aprendizaje.
- El contexto en el que va a utilizar dicho conocimiento.
- La determinación del tipo de conocimiento que se desea alcanzar.
- Los formatos en que se va a presentar el contenido.
- Las actividades de aprendizaje.
- Las estrategias de evaluación.
- La interconectividad y el aprendizaje cooperativo.

Se considera que el contrato didáctico es una herramienta que facilita las interacciones y relaciones didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes presenciales, semipresenciales y virtuales. Cuestiones de organización institucional y la anticipada elaboración de los materiales didácticos –con procesamiento técnico-pedagógico- demandan la explicitación detallada de las tareas y su desarrollo en el tiempo y lo que se espera del alumno en las distintas etapas del curso. Es posible reconfigurarlo según los siguientes términos:

El profesor (en nuestro caso el webcente). - es el mediador del contrato. El estudiante (para estos efectos el participante interactivo), es quien asume el protagonismo en el contrato al plantear sus necesidades, intereses, proyectos de aprendizaje, emociones y motivación por aprender. Los saberes. - Entendidos como conocimientos validados e institucionalizados. En este caso como las evidencias de la relación contractual que pueden o no existir en función de la mediación del docente y participación del estudiante. (Garduño, 2016, s/d)

Parafraseando a Garduño (2016) en la virtualidad, como parte de la función tutorial, se requiere establecer compromisos iniciales de trabajo. Por lo tanto, continua y recursivamente, el webcente y el estudiante al interactuar regulan las relaciones didácticas bajo el marco - explícito y/o implícito- del contrato didáctico, donde al igual que en la presencialidad, dependiendo de los niveles de complejidad y apropiación del conocimiento cambian el juego, las situaciones, los roles y los ambientes. Se requiere la adaptación de los contenidos a formatos nuevos en cuanto a contenidos y en cuanto a conducción de los procesos de enseñanza.

II.3. COMUNICACIÓN EDUCATIVA MEDIADA POR TIC

Las definiciones sobre comunicación son múltiples y diversas. Comunicación proviene de la palabra latina *Communis*, que significa común, por tal motivo al comunicarnos, tratamos de establecer una comunidad con alguien. Jorge Huergo (2006) dice que:

el verbo comunicar aparece en los diccionarios etimológicos antes que como el acto de transmitir o transferir (trasladar o transportar) algo a alguien, como “poner en común”, “comulgar”, “compartir”, lo que hace referencia a cierta

ruptura con la dupla (típicamente moderna) sujeto/objeto y, de paso, se centra más en una situación existencial que en una actuación operacional, performativa o instrumental”. (s/d)

Si bien no nos extenderemos en este apartado sobre las vastas teorías y conceptualizaciones sobre la comunicación - muy sintéticamente tomando la idea de relación que propone Huergo, ésta se concibe como un intercambio, interrelación, como diálogo, como la esencia de vida en sociedad; es el proceso a través del cual los individuos se influyen mutuamente a través de los mensajes que recíprocamente envían y reciben en forma permanente por los diferentes canales en un contexto temporal y espacial, y que en su conjunto construyen una historia que los vincula.

Comunicación es pensamiento compartido. A través de símbolos (gráficos o verbales o gestuales) se emite un mensaje por medio de un canal hacia un receptor, en un esfuerzo por compartir la información. Este mensaje debe incluir códigos que sean comunes tanto al emisor como al receptor para que el objetivo del acto de emisión del mensaje se cumpla, o sea, para hacer eficaz la comunicación. Se trata de un proceso dinámico entre individuos y/o entre grupos: la estructura de este proceso es expresión de las relaciones que median entre los participantes de la comunicación. Para la comunicación se necesitan como mínimo dos personas, cada una de las cuales actúa como sujeto. Puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupala. Es la forma por la cual existen y se desarrollan relaciones humanas; es decir, todos los símbolos de la mente junto con los medios para transmitirlos a través del espacio y en el tiempo, sin ella sería imposible una vida en comunidad. La comunicación es un acto de encuentro, sus participantes elaboran conjuntamente significados.

Desde el mundo de la educación se ha considerado la comunicación como uno de los elementos fundamentales para la enseñanza, los vínculos entre comunicación y educación son ya profundos e históricos. Kaplún decía hace más de 20 años:

..el marco que me parece más fértil para plantear la comunicación educativa, cuando dije que es una lectura de la pedagogía desde la comunicación y una lectura de la comunicación desde la pedagogía. Para mí, ahí está el quid del asunto. Porque es así verdaderamente como yo te decía... leer a los grandes maestros de la teoría del aprendizaje desde la comunicación, es sumamente

revelador. La primera experiencia que para mí fue históricamente muy importante fue el redescubrimiento de Freinet, eso para mí fue muy rico y hasta ahora sigue siendo la gran luz porque en Freinet encontré las intuiciones básicas de una comunicación educativa. Él no se lo propuso ni tuvo conciencia, pero de hecho fue el fundador de la comunicación educativa. (s/d)

Recientemente, dos tesis vigentes y muy distintas son propuestas por Soares (2000):

a) La tesis de la «interfaz», que defiende el punto de vista según el cual tanto la Comunicación como la Educación son campos históricamente constituidos, definidos, visibles y fuertes. Según esta teoría podemos aproximarlos, pero nunca integrarlos;

b) la tesis de la «conformación de un nuevo campo», defendida por quienes entienden que estamos frente a la emergencia de un nuevo espacio de intervención cultural y social autónomo, denominado Interrelación Comunicación/Educación (p.17). En este sentido, se discute la idea de que un eje constructor del nuevo campo es su interdiscursividad.

Mediada o no por TIC, en la comunicación educativa hemos de considerar sujetos cognoscentes a profesores y alumn@s, en su relación con el conocimiento, conocimiento al que ambos pueden llegar a partir de la información proporcionada por el otro o por un recurso. En cualquier caso, la función específicamente educativa se sitúa más cerca de facilitar el conocimiento que de facilitar la información.

Kaplún (1998) pone como ejemplo de verdadera comunicación

...aquella que establece una emisión/recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad. También nos advierte este autor de lo limitado de algunas concepciones de la comunicación que, según lo anteriormente expuesto, más bien corresponderían a procesos de información, procesos

consistentes en la transmisión de informaciones, ideas, emociones, habilidades, etc. (p.43) ⁴⁴

Para describir el rol del docente en el proceso de la comunicación humana y en este caso mediado por TIC, es posible rescatar dos enfoques: un modelo tradicional y otro que supera las barreras impuestas por este planteamiento.

1. Enfoque conductista - tradicional

Este enfoque es considerado el modelo tradicional pues concentra el poder , la autoridad y las decisiones en el o la docente . Esta persona es quien enseña o dirige el aprendizaje y evalúa a los estudiantes . El grupo de estudiantes es considerado como receptores pasivos. La labor educativa en el aula es una actividad para estructurar y uniformar mentes en cuanto a tareas, en las cuales el comportamiento pueda ser observado, medido y evaluado directamente ...interactuar equivale a la acción retroalimentadora que confirma la intencionalidad, el efecto o consecuencia de los mensajes emitidos (Rojas, 2009, p.3)

44 Kaplún toma esta concepción de la comunicación de Antonio Pasquali (1979), *Comprender la comunicación* Caracas, Monte Ávila.

Este enfoque se basa en un vínculo lineal y unidireccional entre el emisor (e) y un receptor, (r) el cual se articula con un enfoque curricular academicista. En esta relación, el docente se constituye en el transmisor del conocimiento, de un saber elaborado, a un alumnado receptivo , quien deberá demostrar su capacidad de retener y utilizar adecuadamente los contenidos adquiridos. El modelo propone una fuente como productora de un estímulo, el cual recibirá respuesta del receptor. Por ello se requiere de evidencias externas, manifiestas u observables para constatar cómo la comunicación tuvo la consecuencia o el efecto pretendido.

2- Enfoque dialéctico – hermenéutico

La información es necesaria pero no suficiente, cada persona - el receptor - construye significados a partir de los mensajes del profesor, los medios de comunicación de masas o cualquier otro emisor de información. Como ya se ha mencionado la función específicamente educativa de la comunicación se sitúa más cerca de facilitar el conocimiento (que de ofrecer mera información). Bajo este enfoque, hemos de considerar sujetos cognoscentes a profesores y alumn@s en su relación con el conocimiento, conocimiento al que ambos pueden llegar a partir de la información proporcionada (por el otro o por un medio). El educador adopta en su labor docente y en el acto comunicativo, el papel de mediador, al relacionar al estudiante con: los materiales, el propio contexto, sus pares, consigo mismo y su futuro.

Nuevamente Kaplún realiza un aporte interesante para el análisis, proponiendo que:

La verdadera comunicación, no está dada por un emisor que habla a un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia y a través de medios artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria (Kaplún, 1985, p.68)

El autor también advierte de lo limitado de algunas concepciones de la comunicación que, según lo anteriormente expuesto, más bien corresponderían a procesos de información, procesos consistentes en la transmisión de datos, ideas, emociones, habilidades.

Para esta perspectiva, hay comunicación siempre que una fuente emisora influye en otro -el destinatario- mediante la transmisión de señales que pueden ser transferidas por el

canal que los liga., propone que existen diferentes tipos de modelos de educación y que a cada tipo le corresponde un tipo de comunicación. Kaplún la divide en tres tipos:

1. Educación que pone el énfasis en los contenidos. Corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite «instruida» a las masas ignorantes.
2. Educación que pone el énfasis en los efectos. Corresponde a la llamada «ingeniería del comportamiento», y consiste esencialmente en «moldear» la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos.
3. Educación que pone el énfasis en el proceso. Destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados, ni de los efectos en término de comportamiento, sino de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social. (Kaplun, 1998, p.17)

Si bien la tipología resulta válida en tanto modelo de análisis, resulta sugerente reflexionar sobre el concepto de transmisión que Sandra Carli (2006) resignifica como imprescindible para la continuidad de la cultura ya que relaciona con las formas de filiación generacionales en tanto constituye el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones e incluye la definición de los contenidos de la transmisión, es decir, qué del pasado se transmite. También cabe discutir si es posible separar contenidos comunicados de procesos de comunicación, límite aún más complejo de diferenciar en un soporte digital.

En el primer modelo es entendida la comunicación solamente como transmisión de información de un emisor (E) que envía su mensaje (M) a un receptor (R). Aquí el emisor es el único protagonista activo del proceso frente a un receptor pasivo. En el segundo modelo de comunicación, sigue habiendo un emisor protagonista, dueño de la comunicación, que envía un mensaje a un receptor que continúa reducido a un papel subordinado; pero ahora aparece una respuesta, denominada retroalimentación (feedback) la cual es recogida por el emisor. En este caso la comunicación se la considera positiva si el sujeto acata la propuesta o negativa si la rechaza. Entonces el

feedback le sirve al emisor como instrumento de verificación y control, con lo cual se podrá ajustar el mensaje hasta obtener la respuesta deseada.

Y finalmente la comunicación que pone el énfasis en los procesos intersubjetivos. Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí, y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria. M. Kaplún, propone incorporar el término EMIREC, amalgama de emisor y receptor⁴⁵.

Es por medio de este tipo de acto comunicativo que el estudiante aprende, los efectos de la comunicación generan la construcción de conocimiento. Este tipo de comunicación resulta estimulante para el pensamiento y la reflexión. Kaplún considera la comunicación como un componente necesario del proceso cognitivo y no sólo como un producto ocasional y subsidiario del mismo: cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo que otros puedan comprenderla es cuando él mismo la aprende y la comprende verdaderamente. Para ello, hay que superar los modelos unidireccionales de transmisión de la información - aún hoy frecuentes en nuestras aulas universitarias - y modificar las interacciones basadas en unas relaciones de poder implícitas a favor del profesor-comunicador sobre el alumno-receptor. En esta línea, González (1994) menciona que para que la comunicación adquiriera un significado para la construcción del conocimiento deben ser considerados aspectos tales como: la creación de una atmósfera interactiva en el marco del respeto, la confianza, la motivación, la construcción del conocimiento a través del diálogo en la búsqueda y reflexión conjunta, y que los momentos interactivos conduzcan a una implicación personal. Así, para poder hablar de verdadera comunicación en las interacciones educativas, será necesario superar los modelos unidireccionales de transmisión de la información, que siguen siendo los más frecuentes - aún con los nuevos medios, y modificar las interacciones basadas en unas relaciones de poder implícitas a favor del profesor-comunicador sobre el alumno-receptor.

Siguiendo a Funes (2004), para comprender las relaciones entre comunicación y educación y el significado de la comunicación educativa a la que nos referiremos más adelante, es conveniente recordar aquí las diferencias entre información y conocimiento,

45 El término "emirec" del canadiense Jean Cloutier, formula que todo ser humano está dotado y tiene derecho a participar en el proceso de comunicación, actuando alternativamente como emisor (emi) y receptor (rec)

la información es necesaria pero no suficiente para el conocimiento, y la misma información transmitida a un grupo de alumn@s genera significados, aprendizajes y conocimientos diferentes. La atención se ha de centrar por tanto en la forma personal en que el receptor construye significados a partir de los mensajes del profesor, los medios de comunicación de masas o cualquier otro emisor... (Funes, 2004, p.1)

Picado (2001) afirma “mediante el acto comunicativo el estudiante va desarrollando su propia personalidad, dando forma a su aprendizaje , donde los resultados o efectos de la comunicación generan la construcción y reconstrucción del conocimiento” . (p. 27). Por lo tanto , este tipo de comunicación estimula el pensamiento , incita a descubrir y resolver problemas, ayudando a crear nuevos hábitos de pensamiento de acción y de reflexión.

Da Porta Eva (2011) plantea:

Frente a ese escenario social y educativo tecno - mediatizado consideramos que la Comunicación y la Educación definen un lugar transdisciplinar y estratégico desde el cual se hace posible revisar tanto las prácticas como los sentidos que la tecnomediatización de la educación va imponiendo en sus múltiples modalidades. Decimos que es un lugar estratégico porque permite a su vez proponer otros sentidos , otras modalidades , pensar otros proyectos de transformación social ... La posibilidad de articular los procesos de comunicación a los procesos educativos permite detenerse en ciertos modos de producción simbólica centrales hoy como la modelación subjetiva, la generación de conocimiento socialmente significativo , los modos contemporáneos de relación social y fundamentalmente en los modos de constitución de las identidades colectivas. (p. 47)

LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN EL SEMINARIO DE DERECHOS HUMANOS

Para definir el tipo de comunicación educativa que se desarrolla en nuestro caso - el Seminario de Derechos Humanos en el marco de la carrera LIDOSC, es necesario aclarar de qué modelo de educación partimos y qué tipo de comunicación puede darse en él. Nos centramos en aquel modelo pedagógico (recordemos que cada concepción pedagógica tiene asignado un modelo de comunicación) - que se acopla al enfoque dialéctico - hermenéutico – y pone el énfasis en el proceso donde la función primordial de la educación, no gira exclusiva y primordialmente en torno a los contenidos que hay

que transmitir ni en los resultados visibles, sino en torno a la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales. Es un modelo inspirado en la educación liberadora o transformadora de Paulo Freire. A diferencia de los anteriores, se centra en la persona y pone énfasis en el proceso de formación para la transformación de la sociedad y la democracia. La comunicación se entiende como relación, como un modo dialógico de interacción del actuar educativo-comunicativo. Ser dialógico es vivenciar el diálogo, es no invadir, o manipular. El diálogo es el encuentro; y no es posible comprender el pensamiento fuera de su doble función: la cognoscitiva y la comunicativa

El modelo de comunicación que se desprende de esta concepción de la educación sería una comunicación democrática, donde predomina el diálogo horizontal de doble vía al servicio de la comunidad. La comunicación se produce entre iguales y en los entornos educativos, tanto profesores como alumn@s juegan los papeles de receptores y emisores. En este modelo de comunicación interpersonal, la incorporación de los medios no puede sustituir a ninguno de los dos polos de emisor-receptor; la comunicación, bien sea directa o bien sea mediada, siempre será interpersonal y potencialmente educativa.

En este “enfoque comunicativo” incluye a autores como Freire, Giroux, Apple, Willis o Bernstein, en la medida en que todos ellos, de una manera u otra, critican a la escuela su función de reproducción de la ideología hegemónica, y conciben el aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa a través del cual los sujetos elaboran sus propios significados y construyen colectivamente la realidad. Una de las principales funciones del educador en este modelo es la de facilitador del diálogo y la comunicación educativa. (Martin Gutierrez, 2000, Cap.3 s/d).

En este caso, a través de propuestas, preguntas, consignas para facilitar la apropiación del objeto de conocimiento.

Dado el carácter de la investigación propuesta, vamos a centrarnos en el análisis de las relaciones comunicativas donde se incorporan medios tecnológicos. De acuerdo con Baigorri (1997), los recursos se definen como “los medios materiales que nos ayudan a enseñar, a transmitir las ideas o a mostrarlas, de manera palpable, a los alumnos”. (p.153) Como puede interpretarse, la labor de aula se organiza considerando todos aquellos medios que posibilitan darle sentido al mensaje expresado por el-la docente.

De este modo constituyen una guía para el aprendizaje de nuevos conocimientos y favorecen el ejercicio y desarrollo de habilidades estudiantiles.

Con comunicación multimedia nos referimos a aquella que no es directa, sino mediada por los nuevos dispositivos que integran imagen, sonido y texto. La comunicación multimedia es aquella en la que dos o más personas interactúan a través de dispositivos o sistemas multimedia. Interesa caracterizarla como portadora de diversos lenguajes o sistemas simbólicos. Según Gutiérrez (2000)

entendemos por comunicación multimedia como aquella en la que la información, el mensaje, se ofrece codificado de diferentes formas y requiere en el receptor la implicación de varios sentidos. Diremos que existe comunicación multimedia si hay medios técnicos implicados, con lo que limitamos nuestra definición a la comunicación mediada, a la comunicación donde se utilizan medios técnicos como la televisión, el ordenador, o cualquier otro dispositivo que, combinados entre sí, o, en ocasiones, combinados también con la manera de expresarse del propio profesor (un medio más), facilite al receptor información codificada con diferentes sistemas simbólicos. (s/d)

A la característica de mediada añadimos las de intencional y multisensorial como dos características más de la comunicación multimedia educativa. La intencionalidad habrá de estar presente tanto en el emisor como el receptor, o, mejor dicho, en los profesores y alumnos 'emirecs' (emisor-receptor). El panorama actual de las TIC representa nuevos desafíos para la enseñanza.

En este modelo, más allá de la incorporación de las TIC, bien sea directa o bien sea mediada, la comunicación siempre será interpersonal y potencialmente educativa. Afirma Calderón (2001), "El docente será un organizador de entornos de aprendizaje, orientador, proveedor y asesor de los recursos educativos más adecuados para cada situación" (p.137).

Los docentes en su papel de mediadores pedagógicos, con múltiples y planificadas intervenciones, se constituyen en facilitadores del aprendizaje y el desarrollo de

habilidades. Los medios son una parte esencial de los procesos comunicativos que se dan en la enseñanza. Citando a Area Moreira (2009),

Los procesos curriculares e instructivos representan un tipo específico de comunicación humana . Las relaciones que se establecen entre diseñadores curriculares y profesores de aula, las relaciones que se crean entre un profesor particular y sus alumnos, las comunicaciones (más o menos espontáneas entre los alumnos cuando aprenden) son procesos comunicativos regulados intencionalmente y dirigidos a provocar aprendizaje . Dentro de estos procesos de comunicación , los medios juegan un papel relevante . Se les otorga , tradicionalmente, el papel de "canal de la comunicación ", pero representan algo más que un mero soporte. No sólo los medios facilitan y presentan los mensajes informativos que deben recibir los alumnos, sino que condicionan y modulan las transacciones comunicativas entre profesor y alumnos y entre éstos (p. 2)

Baigorri (1997) indica que los recursos se definen como: “los medios materiales que nos ayudan a enseñar , a transmitir las ideas o a mostrarlas, de manera palpable, a l@s alumn@s” (p.153). Los recursos didácticos , al utilizarse con diversos propósitos , despiertan la motivación y pro mueven interés hacia los contenidos temáticos desarrollados en el aula. Su uso proporciona un entorno para la expresión del estudiante, al existir interacción con su docente . Como puede interpretarse el aula, presencial o virtual, se organiza considerando todos aquellos medios que posibilitan darle sentido al mensaje expresado por el docente. Los docentes en su papel de mediadores pedagógicos, se constituyen en facilitadores del aprendizaje y el desarrollo de habilidades.

El tipo de medio seleccionado, y las actividades que se realicen, inciden en el modo de agrupar a l@s alumn@s, de gestionar las tareas, las normas de comportamiento y las relaciones. Al decir del Baigorri afectan y determinan el modelo de los flujos comunicativos en el aula. En este sentido, los estudiantes, en los museos virtuales, modifican sus prácticas de la lectura. La pantalla, requiere una participación más activa del receptor y la adecuación a las múltiples modalidades.

Al respecto señala Jesús Martín Barbero (2003)

Hay sin duda una convergencia a establecer entre alfabetización letrada y alfabetización virtual, de manera que aquella sea integrada a ésta como factor dinamizador de los procesos, pero a sabiendas de que la cultura virtual reordena

las mediaciones simbólicas sobre las que pivota la cultura letrada al replantear no pocas de las demarcaciones espacio-temporales que ésta supone. Navegar es también leer, pero no de izquierda a derecha ni de arriba abajo, ni siguiendo la secuencia de las páginas, sino atravesando textos, imágenes, sonidos, conectados entre sí por muy diversos modos de articulación y simulación (p.22)

Para finalizar, recuperando los aportes de Daniel Prieto Castillo (2004), podemos afirmar que las posibilidades abiertas por las actuales tecnologías son inmensas si se piensa en una revolución en la manera de hacer pedagogía. Pero el problema surge cuando esta última no existe como filosofía básica, o cuando se la maneja de un modo estrecho, en el entendido de que enseñar es transmitir información, algo muy vigente todavía en muchos espacios universitarios.

El universo virtual interpela con fuerza a la educación tradicional, sobre todo porque ofrece instrumentos para quebrar la primacía del proceso centrado en el discurso del docente.

Capítulo III. Museos reales y Museos virtuales – generaciones rupturas y continuidades

Es abundante y profusa la bibliografía que se ocupa del aprendizaje en los museos.

Las especialistas han realizado aportes significativos en este sentido ⁴⁶, que analizaremos en el capítulo subsiguiente. No obstante, antes de comenzar a desarrollar la idea del museo virtual como recurso didáctico para el aprendizaje, amerita detenernos en su definición. ¿Cualquier sitio Web que ofrece obras constituye un museo? ¿Las galerías de arte, los repositorios de fotografías o las simulaciones de recorridos, por solamente nombrar algunas de las ofertas de Internet, pueden denominarse museo virtual? ¿cómo clasificarlos?

Los museos son instituciones características de la sociedad occidental. Sus orígenes se ubican en el mundo grecolatino en un contexto donde la memoria ocupaba un lugar protagónico. Su nombre se desprende de la madre de las nueve musas *Mnemosyne* y es con esa marca de nacimiento, que los museos se instituyen como espacios destinados a la memoria y al conocimiento, que sólo van a ser accesibles para una elite desde su comienzo hasta la revolución conceptual planteada por la museología a fines del siglo XX. (Bonin, 1999, p.80)

Mónica Lozano (2008), propone una clasificación museográfica por el tamaño y la cantidad de visitantes

- 1) grandes: área entre 7.200 y 22.000 metros cuadrados, asistencia promedio de 630.000 visitantes/año y presupuesto anual de US\$2.900.000 dólares,
- 2) medianos (3.200-6.000 metros cuadrados, 200.000 visitantes y US\$800.000 dólares),
- 3) pequeños (1.050-1.600 metros cuadrados, 40.000 visitantes y US\$60.000 dólares)

46 Entre otros autores podemos mencionar a: Dujovne, M; Entre musas y musarañas. Una visita al museo, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1995. Huyssen, Andreas; En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización, México, Fondo de Cultura Económico, 2002. Libedinsky, M; "Los museos y las escuelas: de la visita turística a la visita de descubrimiento" en Litwin, E; Tecnología educativa. Política, historias, propuestas, Bs. AS., Paidós, 1995.

- 4) y muy pequeños (90-800 metros cuadrados, 15.000 visitantes y US\$30.000 dólares).⁴⁷

Paulette Mc Manus (1987) ha presentado una tipología de museos en función de la generación a la cual corresponden, que a continuación se sintetiza.

GENERACIONES DE MUSEOS

La **primera generación** estaría representada por los museos tradicionales en los que se exhiben colecciones de arte, antropología, biología, etc. Allí, el rol de los visitantes consiste en observar los objetos que forman parte de la exposición. De las funciones que caracterizan a este tipo de museos son predominantes las de conservación y preservación de su patrimonio, con fines de exhibición e investigación. Un museo de primera generación sería, por ejemplo, el Museo Histórico Nacional de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) <https://museohistoriconacional.cultura.gob.ar/>, el British Museum en Londres <http://www.britishmuseum.org/>, o el Louvre en París - <https://www.louvre.fr/en>.

Es clave la expansión y consolidación de los museos durante el siglo XIX, cuando comienzan a exhibirse las colecciones privadas, que dejan de ser patrimonio exclusivo de nobles y científicos. Esto sucede como parte del proceso de conformación de los Estados Nacionales y los Sistemas Educativos Nacionales, en el que los museos se definen como espacios públicos que contribuyen a la construcción de la identidad colectiva. Los museos fueron útiles para manipular la historia, la recortaron, la interpretaron para cumplir con fines ideológicos y políticos asociados a la idea de afianzar las nuevas naciones. “A partir de ahí y hacia principios del siglo XX los coleccionistas privados venden o donan sus colecciones a los grandes museos. Se convierten así en depositarios del patrimonio cultural y su acción educativa comienza progresivamente a cobrar mayor importancia.” (Alderoqui, 2005, s/d).

Los de **segunda generación** se caracterizan por el carácter demostrativo de sus exposiciones. Fueron creados principalmente con el fin de mostrar los productos históricos de la ciencia y el avance de la tecnología. En estos, el rol de los visitantes consiste en “poner en marcha” los aparatos que forman parte de la exposición. La función de este tipo de museos no se reduce a la conservación y preservación, sino que incluye además la de divulgación de su patrimonio. El Deutsches Museum de Munich (Alemania), <https://www.deutsches-museum.de/en> es un ejemplo característico de esta generación.

La **tercera generación** corresponde a los museos interactivos y *science centers*. En ellos, las muestras o exhibiciones son diseñadas con fines específicos: el propósito es que los visitantes participen activamente, aunque pueden contener también elementos de carácter expositivo y demostrativo. El valor de las exposiciones no está dado por los elementos que las constituyen, sino por el conjunto de conceptos, fenómenos o principios que intentan transmitir. A diferencia de los museos de primera y segunda generación, estos tuvieron, desde el momento de su origen, la intención explícita de atraer a un público más amplio que incluya a las familias, y en especial a los niños y adolescentes. Tienden a utilizar tecnologías modernas y enfoques lúdicos. Parafraseando a Padilla, en la mayoría de los casos, las experiencias interactivas que ofrecen al usuario son de "final cerrado", es decir, con secuencias de funcionamiento y con resultados mayormente definidos de antemano. (Padilla, 2000)

Ten Ros Antonio E. afirma que el creciente interés por la identidad nacional, la cultura popular y la historia propia, propician la aparición de museos de tradiciones populares. En este grupo están los museos agrícolas o los museos industriales al aire libre. Se agrega, con raíces en la industria del entretenimiento), el fenómeno de los parques temáticos (como ejemplo, en 1955 abre sus puertas en California el parque Disneyland, de la mano del gigante de la comunicación Walt Disney.

La industria de los parques temáticos fue muy exitosa en Estados Unidos imparable en la América de los años sesenta. Surgieron a la vez, parques históricos, militares, naturales Uniéndose a la tradición de los museos al aire libre, los parques temáticos comenzaban a crear nuevos modelos de museos "científicos"(Ten Ros Antonio E, 1998)

Museos representativos de esta generación son: La cité des sciences & de l'industrie <http://www.cite-sciences.fr/fr/accueil/> ; La Villette (Francia) <http://www.lavillette.com/>;

Estação Ciência (Brasil) <http://prceu.usp.br/centro/estacao-ciencia/>; Museo Participativo de Ciencias (Argentina) <http://www.mpc.org.ar/home.htm>; Museo de la Ciencia y El Juego (Colombia) <http://ciencias.bogota.unal.edu.co/museodelacienciayeljuego/>; Papalote. Museo del Niño (México) <https://papalote.org.mx/>; y La casa de las ciencias. Museo de los Niños Fundacite (Venezuela) <http://fundacite-merida.gob.ve/index.php/noticias/244-ninos-de-casas-de-los-saberes-participaron-en-ruta-turistico-cientifica-2014>

Los museos de **cuarta generación** no son muy diferentes de los anteriores en cuanto a los recursos utilizados, pero sí en cuanto al enfoque y la forma en que el visitante interactúa con los equipamientos. (Reynoso, 2000)

Esta generación se caracteriza por un lado por la utilización de tecnología de punta, “La cultura del audiovisual, asociada a los nuevos sistemas de videojuegos y nuevos soportes masivos de información como los CD, creó modelos de realidades virtuales cuya utilización con fines museológicos los transformó en verdaderos espacios de comunicación y educación científicas.” (Ten Ros Antonio E, s/d). Por otra parte, se ocupa de promover una participación más creativa de parte de los visitantes, quienes tienen la posibilidad de elegir entre diferentes opciones de interacción. Las exhibiciones son de “final abierto”, es decir, no tienen una respuesta única.

El surgimiento de cada una de estas generaciones no supone la desaparición de las anteriores. Ahora también continúa creándose museos que pueden incluirse en la primera o la segunda generación. Pero incluso este tipo de museos están incorporando elementos de generaciones posteriores.

Merecen una mención especial – por fuera de esta categorización, que luego se retoma - tres espacios recientemente valorizados en términos museográfico: *las exposiciones universales*, *los centros de interpretación* y *los sitios de memoria*, estos últimos fuertemente vinculados a la temática del genocidio.

LAS EXPOSICIONES UNIVERSALES

Así se denomina a las exposiciones de gran envergadura celebradas por todo el mundo desde la segunda mitad del siglo XIX. La organización que se ocupa oficialmente de

nombrar las ciudades organizadoras de este tipo de eventos es la Oficina Internacional de Exposiciones (BIE).⁴⁸

A estas ferias y exposiciones modernas, macro-museos eventuales,⁴⁹ con logística de avanzada tecnología, las anteceden las primitivas exhibiciones que los pueblos precristianos hacían de sus productos⁵⁰.

Museológicamente G. Ellis Burcaw (1975) distingue entre exhibición (display) y exposición (exhibit). “Una exposición es una exhibición más interpretación; o, una exhibición es mostrar [showing], una exposición de (de)mostrar y relatar [telling]”. La exposición es, además, una puesta en escena de los objetos interpretados con los que se quiere contar y comunicar un relato. Desde un planteamiento de la nueva museología, como es el de Marc Maure (1996), “la exposición es un método; constituye uno de los más importantes útiles de diálogo y concienciación de que dispone el museólogo con la comunidad. (Fernández y Fernández; 2013, p.1)

Para ejemplificar, entre 1855 y 1900 se celebraron en París 5 exposiciones universales - citas mundiales del siglo XIX en las que se mostraba al público los grandes avances tecnológicos de la era industrial. La de 1889 fue preparada como un acontecimiento excepcional, ya que a la vez, se celebraba el centenario de la Revolución Francesa; el símbolo principal de la Exposición Universal fue la torre Eiffel, que servía como arco de entrada a la Feria., completada en 1889,

En la Exposición Universal de Sevilla 1992, quinto centenario del Descubrimiento de América, el lema fue la era de los descubrimientos y en la Mundial de Lisboa 1998, los océanos, en los que se mostró un Oceanario, el mayor acuario del mundo, los 4 ecosistemas marinos y los pabellones de la realidad virtual y de la Utopía. La última es la Exposición Internacional de Milán de 2015, cuyo emblema fue la alimentación, centrada en la problemática de la alimentación en mundo en el futuro, con el fin de buscar soluciones para garantizar alimento a la población mundial.

LOS CENTROS DE INTERPRETACIÓN

⁴⁸ <http://www.bie-paris.org/>

⁴⁹ Desde 1790 hasta 2018, se registran más de 230 grandes exposiciones, entre universales, mundiales e internacionales

⁵⁰ En la edad media en las ferias, los antiguos gremios intercambiaban productos y servicios

Un centro de interpretación generalmente se encuentra emplazado en la entrada del sitio, y presenta una síntesis de los bienes culturales o naturales que se conservan o se presentan: reservas naturales, museos, jardines botánicos, acuarios, zoológicos, sitios arqueológicos. Pueden definir como:

equipamientos públicos o privados que tiene como finalidad última la interpretación, sensibilización y difusión de un bien patrimonial, definido este en su perspectiva más integral pudiendo abarcar aspectos naturales, históricos, culturales y etnográficos. Estos centros deben tener un tema monográfico presentado desde una perspectiva geográfica y cultural integradora. Del mismo modo deben estar ubicados en el contexto geográfico donde se localiza el bien patrimonial interpretado... (Garrido, 2015, p.148).

Se proponen experiencias para que los visitantes puedan recibir información significativa y experimentar vivencias con relación a los bienes del lugar.

Un centro de interpretación es una exhibición en torno a un guion de tipo museográfico (con intencionalidad pedagógica), que conecta intelectual y emocionalmente al visitante con el patrimonio, estimulando su interés para comprometerlo con su conservación o cuidado. Dicho de otro modo, se busca influir en la conducta del visitante. Y todo esto, en su tiempo libre (que es breve), aceptando que se trata de un público no cautivo, y aprovechando la ocasión en que mantendrá contacto directo con el patrimonio. Se apunta a que el visitante tenga el más alto nivel de satisfacción dentro de las pautas que aseguran la conservación del patrimonio. Para ello se necesita integrar contenidos de forma recreativa con contenidos educativos. (Bertonatti y otros, 2010, p.21)

Un ejemplo es el Centro de la Ciudad Sagrada de Quilmes, en la provincia de Tucumán (Argentina) que se encuentra emplazada en la propia entrada de la Ciudad Sagrada de Quilmes. Exhibe objetos y materiales de alto valor histórico apelando a una narrativa que busca, desde lo sensorial y a través de la tecnología audiovisual - con instalaciones de vanguardia y recursos tecnológico - dar a conocer la cultura, costumbres y organización del pueblo Quilmes⁵¹

⁵¹ Para más información, visitar: <https://www.tucumanturismo.gob.ar/prensa/15973/deja-extasiar-tus-sentidos-en-el-centro-de-interpretacion-de-quilmes>.

LOS SITIOS DE MEMORIA

A finales del SXX cobró impulso a nivel mundial, la puesta en valor de los lugares donde se cometieron crímenes contra la humanidad. Una preocupación que comenzó a extenderse en la memoria de la Shoá y que en 1999, logró la conformación de la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia ⁵² - una red de instituciones que compartían el objetivo de lograr que los sitios de memoria sean espacios de intercambio y debate sobre problemas contemporáneos desde una perspectiva histórica.

La mayoría de los países que sufrieron genocidios durante el siglo XX, y que luego atravesaron procesos de transición que involucraron discusiones sobre la construcción de sus memorias, habilitaron una verdadera cultura de la memoria, “materializada en una proliferación de homenajes, monumentos, placas, museos, e incluso obras literarias y artísticas dirigidas a evocar el recuerdo y construir memorias colectivas de los sucesos traumáticos”. (Alegría y Uribe, 2014, p.5).

De acuerdo con el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR. (IPPDH –Mercosur)

se consideran sitios de memoria todos aquellos lugares donde se cometieron graves violaciones a los derechos humanos, o donde se resistieron o enfrentaron esas violaciones, o que por algún motivo las víctimas, sus familiares o las comunidades los asocian con esos acontecimientos, y que son utilizados para recuperar, repensar, y transmitir procesos traumáticos, y/o para homenajear y reparar a las víctimas. (IPPDH –Mercosur, 2012, p.21).

Cuenta con más de 200 miembros a nivel mundial.

Su objeto, es consolidar el trabajo de los sitios miembros de la Coalición, en virtud de las problemáticas similares, procesos históricos y otras características.. También se conformaron redes regionales o temáticas como la Red de Sitios de Memoria Latinoamericanos y Caribeños (RESLAC) ⁵³ que se ocupa de recuperar y preservar las memorias colectivas vinculadas a las violaciones a los derechos humanos y las resistencias, en la región durante el pasado reciente para promover la democracia garantizar la no repetición.

Según Valeria Barbuto

52 Más información en : <https://www.sitesofconscience.org/es/>

53 Más información en: <http://sitiosdememoria.org/es/quienes-somos/>

Una parte de estas acciones de memoria son las iniciativas en sitios, que pueden ser relevantes porque allí sucedieron hechos trágicos o de resistencia, pero también los lugares de memoria erigidos para conmemorar, resguardar archivos o convertirse en museos (en adelante sitios). En estos casos se construye un patrimonio de la memoria que contiene significados políticos provenientes de complejos procesos dirigidos a transformar sentimientos personales o grupales en significados públicos y colectivos. Desde el aspecto performativo del patrimonio histórico su función simbólica es por un lado comunicar estos significados y por otro producir ciertos "valores" (Barbutto, 2012, p.129).

Un ejemplo es la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), predio que fue utilizado como centro de instrucción militar, y donde a partir del golpe de Estado - 1976, en esta institución educativa funcionó paralelamente uno de los centros clandestinos de detención, tortura y exterminio más emblemáticos de la última dictadura.⁵⁴

LOS MUSEOS VIRTUALES

En la categorización generacional, antes mencionada, agregamos lo que, a nuestro entender, constituye **la quinta generación**, que se corresponde con los Museos Virtuales.

Los medios de comunicación digital, en este contexto de proliferación de Redes y Web 2.0, provocan un cambio cultural, que deviene en un nuevo modo de percepción. La computadora posibilita el procesamiento de informaciones: su materia prima son abstracciones y símbolos.

Lo que inaugura una nueva aleación de cerebro e información que sustituye a la tradicional relación del cuerpo con la máquina. De otro lado, las redes informáticas al transformar nuestra relación con el espacio y el lugar movilizan figuras de un saber que escapa a la razón dualista con la que estamos habituados a pensar la técnica (F.Boncano), pues se trata de movimientos que son a la vez de integración y de exclusión, de desterritorialización y relocalización, nicho en el que interactúan y se entremezclan lógicas y temporalidades tan diversas como las

⁵⁴ Para ampliar información, consultar en: <http://www.espaciomemoria.ar/>

que entrelazan en el hipertexto a las sonoridades del relato oral con las intertextualidades de la escritura y las intermedialidades del audiovisual... Al trabajar interactivamente con sonidos, imágenes y textos escritos, el hipertexto hibrida la densidad simbólica con la abstracción numérica haciendo reencontrarse las dos, hasta ahora «opuestas», partes del cerebro (F.Varela, E. Thompson y E.Rosch). (Barbero, 2003, p.12)

Tal como se ha mencionado, la finalidad principal de los museos consiste en la transmisión y preservación del patrimonio cultural de los pueblos y los medios para alcanzarlos son distintos según la estrategia museística. Podemos afirmar que los museos, (sean físicos o digitales) desarrollan acciones educativas para transmitir su acervo.

Los factores que explican la proliferación y potencia de los museos virtuales en la actualidad, pueden sintetizarse en:

la accesibilidad (de recursos e información, flexibilidad de horarios e inmediatez, etc.) y la interactividad (nueva vía de relaciones horizontales entre emisor y receptor)... El artista puede colgar sus obras en la Red para que otros usuarios las fecunden, añadiendo, eliminando y perpetuando su impronta en la creación. De esta manera, del proceso creativo individualizado tan extendido -aunque no exclusivo- a lo largo de la historia del arte se inicia una fase en la que cualquiera puede ser hacedor y en donde la masa anónima sustituye al genio privado (...) (Álvarez Domínguez, Cobano, 2005, p.9)

Según Tirado (2005) “Tampoco existen barreras geográficas, cualquier persona, esté donde esté, podrá acceder a los recursos virtuales en Internet, por lo tanto, el público de la institución deja de ser preferentemente local, y adquiere una dimensión global.” (p.40)

A partir de las posibilidades de los soportes y medios digitales podemos identificar distintas formas de conceptualizar la noción de “museo virtual”.

Una posible definición operativa basada en el contenido es la aportada por Jamie Mackenzie (1997) “Un museo virtual está constituido por una colección organizada de artefactos electrónicos y de recursos de información - prácticamente cualquier cosa que pueda ser incorporada al medio digital. La colección puede incluir pinturas, dibujos, etc (p.1).

Generalmente es un entorno en el que se presenta un conjunto de información sobre una colección de piezas o un conjunto patrimonial, ya exista éste a nivel físico o no.

Para Lucrecia Piedrahíta, museóloga, especialista en Periodismo y ex directora del Museo de Antioquia y de la Bienal de Arte de Medellín, los museos contemporáneos son, ante todo, el lugar de la memoria, constituyen una posibilidad para encuentro entre el pasado, el presente y el futuro y agrega que se trata de un espacio abierto que rompe fronteras entre lo público y lo privado.

Su razón de ser es abrir puertas, entrar en relación con diferentes barrios y grupos Un paso importante de la museología y la museografía contemporáneas, fue ir más allá de las 4 paredes; así lo referencia el espacio de lo virtual, que construye la misma colectividad sin pretensiones de hacer arte, pero que permite interactuar con el otro y reflexionar por la memoria. Indiscutiblemente, sea la internet, el Museo de Museos que nos trae ese abanico por la historia del coleccionismo, sea el museo de las armas o el de las marionetas, los atraviesa el eje de la memoria. Hoy tiene sentido la obra de arte mientras más públicos convoque, más rechazos y admiraciones provoque, y sobre todo, mientras más conmueva al espectador. (Piedrahita, 2008, s/d)

A partir de las posibilidades de los soportes y medios digitales podemos identificar distintas formas de conceptualizar la noción de museo virtual. Según Real de León y otros (2009)

1. Los Museos tradicionales, que físicamente se constituyen a partir de un edificio que alberga materialmente diversas manifestaciones del patrimonio de la humanidad, y que aprovechan las alternativas que ofrece Internet de muy distintas maneras:

a) El sitio web es un instrumento de difusión equivalente a la folletería impresa, en donde se presenta información acerca de las exhibiciones, horarios, indicaciones para visitantes, reserva de entradas, tiendas con venta en el sitio físico y/o por Internet, entre otros.

b) El sitio web presenta partes del contenido físico de un museo tradicional para que pueda ser apreciado de una manera distinta a la que puede experimentarse en una visita real. Aquí se avanza un poco más, construyendo una representación de la institución, virtualizando el espacio geográfico. De acuerdo a los recursos con los que cuente la

institución, se propone andar por pasillos o ingresar a ascensores virtuales hasta elegir la sala a visitar y allí observar esculturas o pinturas desde ángulos diferentes o acceder a bibliografía ampliatoria sobre la temática. Esta alternativa aprovecha las cualidades de los medios digitales para presentar su obra.

2. Museos que no tienen como referente a un edificio arquitectónico real, que toman al museo como metáfora para albergar obra, la mayoría de las veces de pintores o artistas contemporáneos.

3. Existen algunos museos virtuales que no tienen un museo real referente ni se articulan mediante la metáfora arquitectónica. Exploran las posibilidades tecnológicas para mostrar al público colecciones privadas de arte, exhibiciones sobre temas específicos (períodos, artistas, estilos), que existen físicamente como contenidos tradicionales (lienzos, esculturas, grabados), pero que no están albergadas en edificios físicos.

Estos espacios virtuales, interpretan el concepto como un espacio-tiempo abierto permanentemente a la exploración de los usuarios a través de la interacción con contenidos elaborados específicamente para una interpretación contemporánea orientada a la presentación y provocación de objetos museísticos” (Real de León Roberto y otros, 2009, s/d)

Percibimos, así que el museo virtual acerca al visitante-usuari@- (alumn@ en nuestro caso), a una experiencia museística novedosa. El museo virtual no tiene límites de tiempo o ni de espacio. Permanentemente abierto a cada uno de los visitantes, accesible a todos los usuarios, desde distintos puntos geográficos en el planeta sin lugares, horarios o ritmos preestablecidos.

MacDonalds y Alford, citados en F-MU.S.EU.M. (From multimedia system for a European Museum) proponen;

pensar en los objetos de un museo como información y no tanto como objetos materiales, señalan que los museos virtuales ya no se comportan como bodegas de objetos, sino como depósitos de objetos de conocimiento y su principal desafío era la transformación de los objetos a un formato digital (F-MU.S.EU.M, 2008, p.8)

La mayoría de los museos virtuales se autodenominan a partir del soporte tecnológico con el que exponen sus contenidos. Así, excluyendo la primera categorización (como folleto digital), bajo cualquiera de las restantes, el museo virtual abre innumerables posibilidades de acceso a manifestaciones y creaciones culturales, al tiempo que potencia las posibilidades educativas.

La propuesta del Sistema de Museos Virtuales (SMV) de la UAM Azcapotzalco⁵⁵, indica la necesidad de reflexionar sobre la tecnología contemporánea, la articulación entre los viejos y los nuevos lenguajes, las TIC, la educación, la comunicación visual, el arte digital para concebir a los museos virtuales como enciclopedias habitables - continentes integrados por textos (tejidos) icónicos para generar eventos propositivos, perceptibles e inteligibles, circunstancias experienciales cualificadas, condiciones de posibilidad para

“Ser, para Reconocer, para Producir y para Trascender (Real y otros, 2009 s/d), en tanto potencialmente activan los sentidos a partir, de la estimulación visual, para favorecer la comprensión y la construcción de sentidos., articulando inteligencia y sensibilidad.

Se aborda el museo virtual inserto en una propuesta curricular universitaria, desde el campo de la Tecnología Educativa, entendida como área de problematización de la praxis educativa focalizada en la incorporación de mediadores instrumentales y herramientas de comunicación del conocimiento. (Carbone y otros, 2004). Se elige el concepto de transposición mediática para analizar los museos virtuales desde esta perspectiva, entendida esta el pasaje de ciertos géneros de la comunicación, que han tenido un origen histórico y han circulado en un formato y que progresivamente fue mutando a otros, en este caso, medios digitales.

Pierre Levy aborda el tipo de conocimiento que produce la informática; la menciona como una tecnología intelectual, que afecta la mayor parte de nuestras actividades cognitivas:

- la escritura y la lectura, por las computadoras que trabajan los textos, la telemática y los bancos de datos;

55 Es un sistema concebido como una estructura de elementos Museos, articulados bajo los criterios: Ciencia-Arte-Diseño, en: Seminario Brecha Digital y Transferencia tecnológica: Museos Virtuales UAM" Museos Virtuales, Enciclopedias habitables" Por: Roberto Real de León, Julia Vargas Rubio, Marco Antonio Flores Enríquez Departamento de Investigación y Conocimiento, División de Ciencias y Artes para el Diseño. Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco Recuperado de: <http://museosvirtuales.azc.uam.mx/smv/?p=13201>

- el arte de elaborar y de decodificar las imágenes, por la síntesis numérica y la infografía;
- el lenguaje en sí mismo, por la multiplicación de las interfaces de comunicación... (Levy, 1991)

Los recursos digitales posibilitan alternativas diferentes para la visualización de las obras y su comprensión que no sustituyen la experiencia directa, sino exploran el contacto con formas experienciales también distintas.

Por su parte, el concepto de realidad y virtualidad son categorías fundamentales para abordar los procesos cognitivos que se desarrollan en la visita a un museo soportado en una pantalla digital.

En la bibliografía existe abundante literatura sobre el aprendizaje en el museo Real. En nuestro caso, se profundiza la tensión “real – virtual” en términos de la visita del usuario, ya que resultan dimensiones fundamentales para abordar los procesos cognitivos que se desarrollan en la visita a un museo soportado en una pantalla digital. Entendido éste siguiendo a Diego Levis, como el espacio de las realidades inmateriales, la realidad virtual, como su nombre lo indica, se encuentra en el límite exacto entre la realidad y la ficción. Si pensamos en los efectos de estas acciones en el hombre y su percepción de la realidad; lo real y lo no real se estrecha considerablemente. (Diego Levis, 1999).

Este acápite que en un principio no había considerado al plantear el problema, se me presentó como un aspecto muy importante porque en principio el posicionamiento epistemológico respecto al concepto de realidad- virtualidad desprende consecuentemente una cierta idea de sujeto, objeto, distancia, tiempo, espacio, etc. dimensiones inherentes o que condicionan o deberían condicionar cualquier tipo de actividad didáctica. Por consiguiente, en los museos virtuales, la interactividad tiende a ser una condición, una premisa a partir de la cual empezar la visita. Al no poder visualizar directamente las obras de la colección, el museo virtual debe fomentar la interactividad con el visitante: proponerle situaciones para resolver, enigmas, actividades de investigación y documentación, elementos, por medio de los cuales pueda actuar directamente con el museo aplicando conocimientos.

Según Pablo Álvarez Domínguez (2010), de la Universidad de Sevilla,

Con el objetivo de hacer realidad lo expuesto, cada vez más museos virtuales promueven situaciones interactivas en las que se busca el impacto intelectual, manual e incluso emocional. Esto se suele conseguir a través del desarrollo de actividades cercanas y familiares al visitante, provocando en ellos la experimentación de los contenidos que se trabajan en el marco museal. (p.8)

Juan Carlos Rico en su *Manual práctico de museología, museografía y técnicas expositivas* (2006) indica que los profesionales de los museos deben valorar y formarse en TIC:

De lo que estamos hablando es de un nuevo lenguaje, con sus correspondientes características, instrumentos, equipos y técnicas nuevas y desconocidas; por tanto, es muy importante que no emprendamos su conocimiento (ni nos empeñemos en mantenerlo como parece defender vehementemente la mayoría de los profesionales del museo) como si se tratara de un soporte auxiliar de la exposición tradicional (p.149).

Servicios complementarios a los tradicionales como los intercambios con los visitantes en los foros de opinión, las exposiciones virtuales, visitas lúdicas, itinerarios temáticos, investigaciones sobre colecciones, etc. amplían el menú y la oferta del museo, algunas que ni siquiera con el financiamiento podrían llevar a la práctica en la sede real.

La mayor parte de la sociedad demanda un museo que hable, aunque no tenga voz; que cuente, aunque no se trate de un cuento; que explique, aunque no se trate de una lección magistral; y que nos ayude a emocionarnos, aunque no nos haga llorar. En definitiva, el diseño de un museo, junto con su programa didáctico, ha de estar hecho y pensado para aprender, para aportar al sujeto una visión histórica, política, cultural, educativa, etc. de diferentes hechos, que le ayude a adquirir un aprendizaje significativo (Álvarez Domínguez, 2010, p.2).

Al intentar localizar en la actualidad un museo virtual en Internet es posible encontrar en 0,41 segundos, más de 27.800.000 resultados ⁵⁶

Se mencionan alguno de ellos, a modo de ejemplificar su diversidad en el sentido más amplio.

56 26.agosto.2018 utilizando el buscador google: Recuperado de: <https://www.google.com/search?client=firefox-b>

- El Museo Nacional del Prado que propone su reconstrucción en versión digital con un formato tridimensional para visitar sus espacios arquitectónicos . - realizado con *software* para la generación de gráficos tridimensionales en donde la institución generó digitalmente el museo y lo implementó la tecnología *Google Earth* <https://www.museodelprado.es/>

- El Museo arqueológico Nacional de España - <http://manvirtual.es/> que permite la visita en forma remota en sus salas a través de cualquier dispositivo, con una app multiplataforma y con contenidos de realidad virtual en las salas del museo realizadas en estereoscopía que permiten una inmersión con mayor volumen y realismo.

- El Museo Nacional de Artes (MUVA) El País, se construye el edificio sin que exista realmente, siendo totalmente virtual . A pesar de ser un edificio totalmente digital y de no existir un referente real , se sigue la misma lógica museística de los museos reales, inclusive las misma lógica de construcción de edificios con columnas, muros, muebles, etc. - http://muva.elpais.com.uy/Esp/planta_baja/index.html

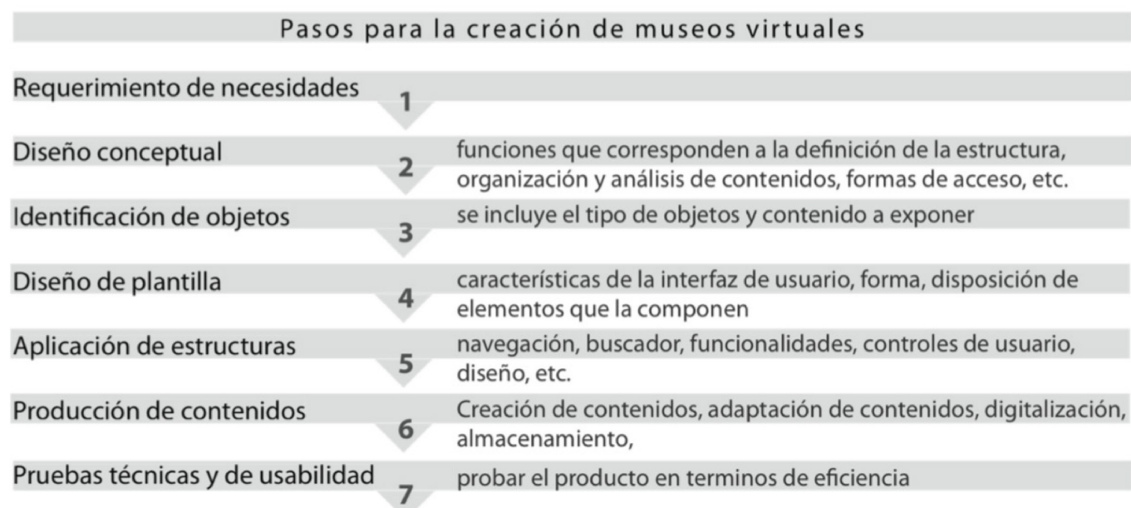
- El *Adobe Museum of Digital Media* en el cual se presenta un edificio virtualmente construido con espacios que no corresponden a la arquitectura tradicional o físicamente posible de construir y en donde se explotan al máximo el uso de las TIC las cuales son a su vez las protagonistas de este museo virtual.- <http://www.adobemuseum.com/>

- El museo virtual de la Capilla Sixtina . En el recorrido virtual de la Capilla Sixtina, se muestran las pinturas realizadas por Miguel Ángel las cuales se inspiran en los relatos bíblicos. <http://www.museivaticani.va/content/museivaticani/es/collezioni/musei/cappella-sistina/tour-virtuale.html>

Para concluir, *From multimedia system for a European Museum (F- MU.S.EU.M)* (2008) ⁵⁷ es un proyecto generado por un consorcio de organizaciones de diversos países: EURO INNOVANET SRL, Rome, Italy; Cultura Animi Foundation, Sofia, Bulgaria; Regional History Museum “Academician Jordan Ivanov”, Kyustenil, Bulgaria; .Musei Civici di Pitigliano (Museo Civico Archeologico Della Civiltà Etrusca, MuseoArcheologico all’aperto “A. Manzi”),Italy; TRUST Tecnologie e Risorse Umane per Sviluppo e Trasferimento, Rome, Italy; .City Of Rome - Dept. XIV for Local Development, Training and Employment Policies,Rome, Italy; .Universitatea Lucian Blaga Sibiu- Ipcte, Sibiu, Romania; .Banat Museum, Timisoara, Romania - que estudian Museos virtuales. Uno de sus aportes más interesantes es que ha desarrollado un espacio en la web donde los usuarios pueden aprender a generar un museo virtual y explorar su difusión y oportunidades de comunicación. Es un punto de encuentro e intercambio para una comunidad de usuarios ya que democratizan los conocimientos ya que se participa de una comunidad virtual de aprendizaje e información digital. Con ejemplos de creaciones concretas describen equipos técnicos, recursos y procedimientos para su elaboración

En F-MU.S.EU.M analizaron el proceso de trabajo para la construcción de un museo virtual e identificaron los tipos de competencias necesarias, dando como resultado un modelo metodológico para la generación de museos virtuales que consta de siete pasos, ver el modelo en la figura 2 (Enríquez, 2013, p.162).

Figura 2. Pasos para la creación de museos Virtuales



Capítulo IV. La visita al Museo Virtual: una experiencia museística particular

EL LUGAR DE LOS EDUCADORES EN LOS MUSEOS

La finalidad principal de los museos consiste en la transmisión y preservación del patrimonio cultural de los pueblos. Los medios para alcanzarlos son distintos según la estrategia museística. Sin embargo, podemos afirmar que los museos, (sean físicos o digitales) desarrollan acciones educativas para transmitir su acervo.

La mayor parte de la sociedad demanda un museo que hable, aunque no tenga voz; que cuente, aunque no se trate de un cuento; que explique, aunque no se trate de una lección magistral; y que nos ayude a emocionarnos, aunque no nos haga llorar. En definitiva, el diseño de un museo, junto con su programa didáctico, ha de estar hecho y pensado para aprender, para aportar al sujeto una visión histórica, política, cultural, educativa, etc. de diferentes hechos, que le ayude a adquirir un aprendizaje significativo. Sólo así, puede el museo encargarse de invitar a sus instalaciones a las personas, quienes estando previamente motivadas, serán capaces de entablar un diálogo coherente, lógico y enriquecedor con las piezas del museo, con su contexto y consigo mismas; lo que permitirá una reconstrucción particular de la historia. (Álvarez, 2016, p. 2)

La dimensión didáctica crece y casi todos los museos del mundo tienen un área o departamento que se ocupa de las actividades educativas, dirigidas y planificadas teniendo en cuenta las características diferenciadas de los visitantes. De acuerdo con Alderoqui y Pinus (2004):

El educador es el experto que indica los factores que pueden influir en el aprendizaje en los museos, influye en la concepción y el contenido de los textos que acompañan a los exhibidores, aun si ser el que efectivamente redacte dichos textos y puede colaborar en la concepción de los distintos medios a través de los cuales los mensajes serán transmitidos, sean estas animaciones, guías o programas, y por último el puede hacer más visible la interpretación que guía las decisiones de los curadores

Desde hace muchos años la literatura que se ocupa de la educación y especialmente del aprendizaje en los museos se torna más voluminosa. Durante las últimas décadas la

práctica museográfica ha pasado de una concepción centrada en las colecciones y en el respectivo trabajo de curaduría a otra mucho más dinámica, orientada al estudio cualitativo de los visitantes y de sus respectivos procesos de interpretación. En este cambio de paradigma, se puede observar también cómo el papel de los especialistas en educación ha adquirido una importancia similar a la de los otros integrantes del equipo de producción museográfica, curadores, guionistas y diseñadores; pasando a ocupar un lugar estratégico. La idea es que la integración de ese campo disciplinar logra un mejor desarrollo de nuevas sensibilidades y nuevas experiencias para los visitantes.

La pedagogía museal es un cuadro teórico y metodológico al servicio de la elaboración, la puesta en práctica y la evaluación de actividades educativas en el medio museal, actividades cuyo objetivo principal es el aprendizaje de saberes (conocimientos, habilidades y aptitudes) en el visitante. (Allard y Boucher, 1998, p. 33).

En este marco, el aprendizaje se define como “un acto de percepción, de interacción y de integración de un objeto por parte de un sujeto lo que conduce a una “adquisición de conocimientos o al desarrollo de habilidades y aptitudes. (Allard y Boucher, 1998, p. 33). Se añade que, en los museos, los conceptos de animación y de acción cultural, tanto como el de mediación, son utilizados corrientemente para caracterizar el trabajo llevado a cabo con los públicos en el esfuerzo de transmisión que realiza la institución.

“Yo te enseño” dice el docente; “yo te hago saber” dice el mediador (esta distinción procura reflejar la diferencia entre un acto de formación y una manera de sensibilización al solicitar que un individuo finalice el trabajo, de acuerdo a la apropiación que haga de los contenidos propuestos. (Caillet y Lehalle, 1995, p.33).

Schouten (1987) añade que el primero se sobreentiende como una coerción y una obligación, mientras que el contexto museal supone la libertad.

Desde una mirada con perspectiva histórica, entre los años 1969 y 1979, el Consejo Internacional de Museos (ICOM/ <http://www.icom-ce.org/>)⁵⁸ actualizó su definición original acerca del museo y agregó en ella la palabra educación: “El museo es una institución sin fines de lucro abierta al público y al servicio de la sociedad, que

58 Consejo Internacional de Museos (ICOM/ <http://www.icom-ce.org/>)

adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe, con el propósito de educación y deleite, los testimonios materiales del hombre y su medio.

Pero, la educación en los museos como campo específico de trabajo e investigación comienza a florecer a fines de los 80'.

En Australia y Estados Unidos surge el defensor del público como profesional a cargo de estudiar las necesidades del público y asesorar al personal de los museos en relación con las expectativas de los visitantes. En los 90' comienzan los debates en Reino Unido en torno al papel educativo tradicional de los museos. Cabe mencionar a Eileen Hooper-Greenhil como una de las pioneras del campo de la educación en museos. En 2001, la autoridad inglesa de museos, bibliotecas y archivos, *Libraries and Archives Council* de Gran Bretaña, determina la necesidad de repensar a los museos como espacios físicos y virtuales donde las personas pueden involucrarse y aprender.

Además, la Asociación Americana de Museos elabora los estándares profesionales de educación en museos. Los estándares señalan la complejidad de la inclusión en los museos de públicos y audiencias diversas, reconocen la importancia del trabajo interdisciplinario para el logro de las misiones de los museos, promueven el uso de TIC, enfatizan la importancia de la investigación y la evaluación de calidad de las propuestas educativas museísticas, entre otros. (Melgar y Elisondo, 2017, p. 31)

Los museos de ciencias forman un conjunto particular en esta línea que impacta en la importancia que asume la educación en los museos.

Pedersoli (2004) pondera a los museos de ciencias como pioneros en centrar su mirada en los visitantes, porque por un lado ampliaron su público incorporando a los niños y adolescentes, que tradicionalmente no se contemplaban, sino además por el modo en que buscaron vincularlos con la exhibición. El físico Franz Oppenheimer en el *Exploratorium* de San Francisco, Estados Unidos (1969), creó el paradigma de los museos interactivos de ciencias: sus principios y características impactaron con posterioridad en otros países. Otro museo paradigmático es en Canadá, el Ontario Science Center de Toronto; su finalidad fue mostrar los principios y fenómenos básicos de la ciencia y sus aplicaciones tecnológicas. “Uno de los supuestos en los que se apoyaron estos museos fue que la experimentación y la participación activa de los visitantes eran centrales en el aprendizaje de las ciencias.” (Pedersoli, 2004, p. 4). Las

exhibiciones de los museos interactivos se diseñaron con fines didácticos específicos. El valor de las exposiciones no estaba dado por los elementos u objetos que las constituían sino más bien por el conjunto de conceptos, fenómenos o principios que intentaban transmitir. A diferencia de las generaciones de museos que se mencionaron con anterioridad, estos museos tuvieron, desde el momento de su origen, la intención explícita de atraer a un público más amplio que incluyera a las familias y en especial a los niños y adolescentes.

Hoy, los elementos característicos de los museos de Ciencias aparecen muchas veces combinados, y además de la exhibición de colecciones incorporan equipamiento interactivo; a la vez algunos de los museos participativos exhiben, piezas para observar. (Pedersoli, 2003)

Su proliferación en todo el mundo devino en la integración en redes y asociaciones educativas nacionales e internacionales para intercambiar experiencias, definir lineamientos y evaluar sus propuestas en sus congresos, jornadas de intercambios académicos, publicaciones - entre otras podemos mencionar: AMMCCYT (Asociación Mexicana de Museos y Centros de Ciencia y Tecnología) www.ammccyt.org.mx/ Red POP/ UNESCO (Red de Popularización de la Ciencia y La Tecnología para América Latina y el Caribe) www.redpop.org/ ECSITE (European Collaborative for Science, Industry and Technology Exhibitions) <http://www.ecsite.net/new/index.asp> ASTC (Association of Science-Technology Centres) www.astc.org/ la ASPAC (The Asia Pacific Network of Science and Technology Centres) [http://www.aspacnet.org/-](http://www.aspacnet.org/).

A su vez la Asociación Americana de Museos –www.edcom.org- elabora estándares (1996-2002) para mejorar las prácticas para la educación en los museos y estándares profesionales para los educadores del museo. Como parte de sus directrices, entre otros puntos figuran: buenas prácticas educativas, el trabajo interdisciplinario y las nuevas tecnologías utilizadas apropiadamente. Más recientemente en su documento de 2005, se menciona el rol fundamental de los educadores de los museos como especialistas que colaboran con que tales instituciones puedan cumplir su misión educativa. Reconocen que hay muchos factores que influyen en el aprendizaje personal y voluntario que se produce en los museos y por ello, intentan promover el proceso de descubrimiento individual y de grupo, con la idea de también documentar sus efectos.

Museum educators are specialists who help museums fulfill their educational mission. They recognize that many factors affect the personal, voluntary learning that occurs in museums. They seek to promote the process of

individual and group discovery and to document its effect. ..Since there is no single way to fulfill a museum's educational mission, and museum education includes a broad range of responsibilities, the following principles of best practice for education in museums and professional standards for museum educators provide guidelines for all museum professionals who are concerned with the needs of museum visitors. (Edcom)

Otra corriente fundante para la reflexión museológica, es la museología crítica que plantea considerar la educación en los museos como una práctica social articulada, profesionalizando la actividad de los educadores de museos. Implica designar un conjunto de discursos y prácticas contra hegemónicas que cuestionan la política conservacionista y enciclopedista. Se concibe a los museos como espacios atravesados por luchas de poder, resistencia, transformación en los que, explícita e implícitamente, se legitiman ciertas formas de ver, pensar y sentir, (que muchas veces contribuyen a la reproducción de la desigualdad, el racismo y el sexismo).

La museología crítica implica una reorganización radical en la cultura del museo. Las estructuras organizativas, las fases expositivas y las culturas profesionales responden a un modelo dialógico y narrativo. Los procesos de comisión, curaduría, gestión y educación son reinventados a partir de estructuras más flexibles, de trabajo en equipo, de patronatos más civiles, de desestructuras museológicas y de proyectos poli vocales. (Padró y Hernández, 2006, p. 6).

Lorente (2006) señala que muchos investigadores y museólogos se refieren tanto a la nueva museología como a la museología crítica indistintamente, ya que consideran que ambas proponen una renovación de la museología tradicional y que sus aportes se complementan. La museología crítica implica una reorganización radical de las estructuras organizativas, las fases expositivas y las culturas profesionales hacia modelos dialógicos y narrativos. Desde esta perspectiva los educadores ocupan un lugar central no sólo en la organización de actividades y propuestas educativas pensadas a partir de exhibiciones ya existentes sino, cada vez más, en las etapas de diseño y evaluación de exhibiciones y proyectos museográficos. Este cambio contribuye con la reducción del conflicto existente entre conservación y comunicación.

Todo lo anterior ha tenido varias consecuencias en el terreno de la teoría y la práctica museográfica, incluyendo la creación de nuevos términos o un uso

distinto para los términos existentes (como museo, público y museografía), y el inicio de discusiones acerca de las dimensiones éticas y estéticas de las decisiones sobre la investigación museográfica. (Zavala, 2005, p. 7)

En Alemania, por ejemplo, se acuñó el término *Museumspädagogik* para contemplar todas las actividades posibles de ser propuestas en el seno del museo, indistintamente de la edad, la formación y el origen social del público involucrado. En Latinoamérica, podemos mencionar el Seminario de Museos y educación de Guadalajara (1986) que además de abordar en profundidad la temática acuñó el término *museopedagogía* proponiendo el trabajo colaborativo entre los educadores y los conservadores. Destacamos también el Premio Iberoamericano de Educación y Museos que en 2010 premia la práctica educativa en los museos.

Respecto al sistema educativo formal en el nivel básico, la articulación entre museos y escuelas es cada vez mayor, con normativa y reformas curriculares en que se vinculan estrechamente por sus misiones, funciones y destinatarios. “Sin embargo el vínculo del museo con su función educativa no es una relación clara ni fácil, ni al interior del museo (relación entre los curadores y los especialistas en educación) ni con las instituciones educativas específicas (las escuelas). (Alderoqui, 2000, p. 2). La autora señala que las escuelas indican que los días de visita no siempre coinciden con su planificación, que la guiada no resulta satisfactoria o que hay restricciones para la libre circulación porque *l@s alumn@s* son percibidos como una amenaza al patrimonio. Los museos alegan a su vez, que *l@s alumn@s* no o aprovechan la visita, o las explicaciones, y que los docentes no abordan los temas antes o después para enriquecer la experiencia. Si bien no profundizaremos en el marco de este trabajo la problemática, sintéticamente enunciamos que se trata de un terreno de conflicto y en construcción, en términos de Alderoqui (2000), “La lógica expositiva del museo no tiene que responder a la lógica escolar y al mismo tiempo cuando la escuela visita al museo puede romper a veces la lógica expositiva para cumplir con sus objetivos” (p. 3).

En Argentina, cada vez es más reconocida la importancia del patrimonio de los museos como fuente de primera mano para la educación escolar.

Es misión del museo hacer consciente a la comunidad de este valor y fortalecer las relaciones con administradores y juntas directivas escolares para optimizar la de por sí lógica vinculación entre el museo y la escuela. En este sentido, el museo debe colaborar a la formación de los docentes para que adopten

metodologías propias del modo de aprendizaje a través de objetos y colecciones, en el ambiente del museo. (Castilla, 2003, p. 8)

Estas son algunas de las corrientes, reflexiones y reuniones que colocaron la educación y el museo en un espacio compartido de cruces, contradicciones, rupturas y continuidades que hoy requieren nuevas articulaciones en su dimensión virtual. Citamos, de Pablo Álvarez Domínguez y Juan Rubén Benjumea Cobano (2011), que:

La filosofía ilustrada que alentó a los fundadores de los primigenios museos, entendidos como centros de exposición, conservación y estudio de piezas, poco tiene que ver con los cometidos que hoy se exigen a la institución museal. Si bien es verdad que estas tres funciones siguen teniendo plena vigencia en la configuración moderna del propio museo, éste ha de adaptarse a los imperativos y exigencias de una sociedad que sigue intentando crecer aceleradamente a un ritmo vertiginoso, en aras de propiciar la perfecta acomodación y supervivencia del sujeto en el idiosincrático entorno sociocultural que nos envuelve... para poner de manifiesto algunas reflexiones y planteamientos educativos relacionados con la influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el plano museístico. (p. 29)

Juan Carlos Rico (2006) en su *“Manual práctico de museología, museografía y técnicas expositivas”* insiste en la necesidad de los profesionales de museos de valorar y formarse en la praxis de las nuevas tecnologías, en especial de Internet.

De lo que estamos hablando es de un nuevo lenguaje, con sus correspondientes características, instrumentos, equipos y técnicas nuevas y desconocidas; por tanto, es muy importante que no emprendamos su conocimiento (ni nos empeñemos en mantenerlo como parece defender vehementemente la mayoría de los profesionales del museo) como si se tratara de un soporte auxiliar de la exposición tradicional. (p. 146)

Desde otro enfoque, y para desarrollar sus acciones de comunicación y educación, los museos elaboran investigaciones sobre el público que, sumado a los cambios mencionados, han llevado al surgimiento de una nueva especialidad, conocida como estudios de visitantes. Se trata de la indagación sistemática de la recepción o de la percepción/interpretación del patrimonio cultural expuesto por los museos que se realiza en un área de investigación. Este trabajo, paralelo al de los expertos en procesos

educativos, ha tenido un carácter interdisciplinario. Los estudios sobre la experiencia de los visitantes han tenido como objetivo responder simultáneamente a preguntas formuladas desde la historia de las instituciones, la sociología de la cultura y la etnografía de lo cotidiano. La finalidad es contar con un punto de partida que los ayude a definir sus objetivos de forma científica.

Existen múltiples y variados aportes vinculados al estudio de visitantes en los museos tradicionales, ya que constituye una fuente de información más que valiosa para la elaboración de guiones y propuestas.

Estos estudios que operan sobre la dimensión simbólica y cognitiva del patrimonio cultural tienden desde la década pasada en Estados Unidos, Canadá, Méjico, y países de Europa occidental a tener una creciente importancia. En ocasiones alentados por intereses más cercanos al mercado de la cultura que al conocimiento académico, no obstante, se acepta que estos estudios deben ocupar un papel fundamental tanto en el planeamiento del campo de la gestión cultural como en el del conocimiento crítico de la función de los museos en la construcción de las representaciones sociales del mundo contemporánea. (Cousillas, 1997, p. 1)

Sin embargo, la mayoría de los estudios existentes se enfocan en la estadística de los niveles de frecuentación. La excepción más notable la constituye sin duda el ya clásico trabajo -han pasado más de quince largos años desde su aparición- de Eliseo Veron y M. Levasseur dedicado al análisis del comportamiento del visitante de una exposición en el que, describiendo el punto de vista del usuario, se proponía una interesante tipología de las distintas formas de apropiación del espacio expositivo por parte de sus visitantes. A partir de la observación empírica de los citados comportamientos, Veron y Levasseur llevaban a cabo una clasificación que distinguía entre los siguientes tipos de usuarios: el modelo denominado "hormiga", definido por su pasividad ante la exposición; el modelo "mariposa", capaz de gestionar su visita al museo en términos de estrategias de negociación y control cultural de las propuestas que se ofrecen a su consideración; el modelo "saltamontes", al que se adscribe todo el que realiza una visita puramente puntual, dominada por la pulsión imprevisible del momento y, por fin, el modelo "pez" que agrupa a todos aquellos que, por muy diversas razones, se mueven entre la desconfianza y la reticencia a lo largo y ancho del espacio museístico. (Zunzunegui, 1999).

Hay también ya algunas investigaciones en las que se distingue un cambio de paradigma, en el que se acentúa el aspecto grupal. Falk y Dierking (1992) y Mc Manus (1987) analizaron el factor social de la visita y las conductas de los individuos en los distintos grupos sociales, y Minda Borun (1996) hizo un seguimiento de familias en varios museos. Para Bradburne (1996) y para otros autores, concebir al museo como fórum de diálogo, discusión y debate exige una concepción distinta de las exhibiciones. Si bien la importancia del factor social es en general reconocida, no alcanza a traducirse en acciones concretas que alienten intercambios; lo grupal, se considera como algo que se da espontáneamente y que no es necesario promover. Es escasa la literatura centrada en la formulación de propuestas educativas para la virtualidad, y la existente se ancla en la comparación con el museo tradicional real y en la experiencia de visita y de contacto con el objeto museístico de carácter presencial e individual.

Cabe señalar también que menos aún contamos con información sobre el factor social de la visita en los museos virtuales, por lo cual constituye un desafío buscar la manera de provocar intercambios grupales relacionados con los contenidos de las exposiciones. En este punto, se aclara que si bien no abordaremos en esta tesis este tema, se hace necesario - toda vez que aún no ha sido un campo explorado- trabajar sobre la idea de Aprendizaje colaborativo⁵⁹ en el museo virtual. Es importante entonces indagar el cambio que implica emprender la visita virtual no solo pensando en el lugar del individuo visitante en la exposición, sino en el contexto comunicacional que permite dar lugar a conductas y experiencias de intercambio entre los distintos miembros de los grupos de pares. En este caso el museo virtual podría constituirse como un canal de comunicación y diálogo entre los visitantes -alumn@s-, un punto de encuentro para el aprendizaje colaborativo.

Para finalizar, Silvia Alderoqui y Constanza Pedersoli recuperan el sentido casi “original” de la integración entre educación y museos desde las aportaciones de John Cotton Dana (1856-1929). y John Dewey (1859-1952),⁶⁰ quienes plantearon por primera vez la noción del museo como institución de servicio social, destinada a

59 El aprendizaje colaborativo tiene sus orígenes en la teoría del constructivismo social y se centra en el proceso de construcción de conocimiento que surge de las interacciones de un grupo de personas que desarrollan tareas para lograr un objetivo común. Se caracteriza por la participación de todos sus miembros, por una interacción promotora del diálogo y por la construcción de una síntesis elaborada por los aportes de todos.

60 Hein George. (2004) John Dewey and Museum Education Recuperado de: http://www.georgehein.com/downloads/Hein_DeweyMuseumEd.pdf

enriquecer la calidad de vida de los visitantes por encima de la simple acumulación y conservación de objetos - hasta la actualidad en que la educación se encuentra presente en las declaraciones de principios de todos los museos contemporáneos. Sin embargo, indican también que todavía en sus estructuras y organización muchos se resisten a las prácticas educativas, que aún permanecen en los “márgenes institucionales. (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

LA MISIÓN EDUCATIVA DEL MUSEO

Para ubicar la intersección entre museo y educación, se adopta la definición de educación no formal de Jaume Trilla (1998) como “el conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferencialmente diseñados, en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (p. 30). Según el mismo autor la educación formal, informal, no formal están funcionalmente relacionadas entre sí, por lo cual resulta complejo ubicar al museo (real o virtual) en algunas de estas categorías en forma absoluta.

Sin embargo, para este trabajo de investigación se recurre a la propuesta de Marta Dujovne (1995) en cuanto a que:

...podemos considerar a los museos como instituciones de educación no formal. Tomando en cuenta las condiciones en que se da la concurrencia del público (aleatoria, esporádica, irregular) el objetivo de la exposición deber ser motivarlo, abrirle nuevas perspectivas, provocarle preguntas, despertar su curiosidad. (p. 56)

Se concibe a los museos como “centros que desarrollan una serie de programas educativos fuera del ámbito formal, esto quiere decir que dichos programas se llevan a cabo fuera de la legislación del sistema educativo regularizado” (Torres, 2007, p. 24).

No todos los museos comparten sus formas de enseñar haciendo uso del patrimonio, el arte o la ciencia, sino que cada uno desarrolla una propuesta particular.

Según García Blanco (1998), que circunscribe su análisis a los museos reales es posible identificar tres tipos de museos por su intencionalidad comunicativa:

1. Museo Contemplativo:

Son aquellos que generan esa actitud en el visitante. El código comunicativo permanece desconocido por el visitante. La contemplación resulta ser la única respuesta cuando no se entiende el valor o significado de lo que se ve y no se tienen medios para entenderlo. Son los llamados Museos tradicionales, tienen una imagen de espacios sacralizados, distantes e inaccesibles, poco acogedores y lejanos para un público general.

2. Museo Informativo:

Pretende dar a conocer unos conocimientos y unas interpretaciones de los objetos que se albergan, facilitando la comprensión de los conocimientos que se pretenden transmitir. Supone haber dado un paso importante al intentar establecer una relación comunicativa con el público, aunque éste aún mantiene un papel pasivo relacionado con la adquisición de conocimientos.

3. Museo Didáctico:

Son aquellos que “enseñan a aprender” a partir del análisis e interpretación de la cultura material, posibilitando el descubrimiento. El público tiene un papel activo al participar en la adquisición del conocimiento. Son museos modernos que han asumido el concepto de cultura material, han llevado a cabo una labor de investigación y tienen una intención educativa de enseñar a adquirir conocimientos a partir de los objetos. (p. 7)

A mi entender, en el caso de los museos virtuales, la primera de las categorías queda prácticamente descartada, ya que el espacio digital interpela necesariamente la comunicación activa por parte del visitante que debe cómo mínimo accionar sus dispositivos de entrada de datos al equipo para constituirse como tal. Así los museos tradicionales, que como se dijo han surgido como centros de información pasivos ya que nacen en la época de la imagen escrita, ligados a una concepción de historia progresiva que asoció Occidente a la civilización, mutan a informativos y didácticos cuando se digitalizan.

No obstante, y retomando la idea de un visitante-aprendiz para que la visita al museo cumpla con su misión educativa, es interesante mencionar algunos de los, denominados por Alderoqui (2006) “Incidentes de aprendizaje”:

- Reconocer un objeto como familiar (o por el uso, o porque alguien le contó, o porque lo estudiaron). El vínculo entre lo general y lo particular (extrapolar lo que se está viendo a la vida de cada uno, o a una formulación de tipo general)
 - Asociación de objetos (vincular lo que se está viendo con otros objetos de la exposición o de la vida cotidiana).
 - Atención sostenida (por la intención y calidad de las preguntas, por el pedido de ayuda para leer un cartel, por quedarse leyendo una explicación por sí mismo)
 - Consulta exitosa de información (lecturas de diagramas de información conocida que permite verificar lo que saben, sistematizar el aprendizaje)
- (p. 6)

Para la autora, los museos se convierten en espacios en los que pueden circular las memorias vivas y activas necesarias (individuales, familiares, regionales y nacionales) para construir los diferentes futuros locales en un mundo global. El museo es un lugar de certezas en el Siglo XIX y en el Siglo XXI - debieran ser lugares para dudar, para la controversia. Combinar un el enfoque museológico y la pedagógica que favorezca aprendizajes significativos; propiciando nuevos diálogos que coloquen al Museo como un ámbito de descubrimiento (Alderoqui, 2006).

Esta nueva perspectiva apunta a considerar a la institución museo más como un espacio vitalizador que momificante, en el que sea posible negociar y articular una relación con el pasado: “El museo (...) como sede y campo de pruebas de reflexiones sobre la temporalidad y la subjetividad, la identidad y la alteridad”. (Huysen, 2002, p. 43). Que el museo sea capaz de hacer que el visitante “construya significatividad” haciendo suya esta experiencia, para que no pase desapercibido en su vida. Se entiende el aprendizaje como significativo según la teoría de David Ausubel; cuando el nuevo contenido de aprendizaje guarda una relación sustancial con los contenidos existentes en los esquemas cognoscitivos del sujeto; de este modo el nuevo contenido que aprenderá el estudiante, le permitirá enriquecer, expandir y por tanto modificar los conocimientos que dispone en su memoria. Por tanto, aprender significativamente quiere decir poder

atribuir significado al nuevo contenido de aprendizaje dicha atribución solo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce (Ausubel: 1980).

Así, tenemos que poder conectar la exhibición con lo que ya conocemos, “...Las exposiciones deben estimular a comparaciones entre lo nuevo y lo desconocido, y conexiones y acceso a conceptos y herramientas conocidas. Aprender, entonces, se refiere a procesos de interpretación y trascendencia y no a la simple transmisión de información” (Rubiales, 2008, p. 19). Este autor desarrolla, en el marco del V Encuentro Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación y Acción Cultural en Museos CECA – ICOM en Colombia 2008, 3 propuestas teóricas para que los educadores de los museos consigan un acercamiento más efectivo al visitante.

- a) **Construccionismo:** producir experiencias de convivencia, de reflexión, de aprendizaje, de comunicación de manera lúdica y participativa. Bajo esta mirada, el visitante es un viajero en el espacio museal que descubre, crea, se divierte y aprende. El aprendizaje se entiende como un proceso humano, presente durante toda vida que habilita a nuevas reflexiones, y pensamientos sobre la vida diaria. Como consecuencia, la interpretación del usuario es uno de los procesos más importantes dentro de la dinámica museística: las reacciones, emociones y sensaciones que genera la visita determinan y construyen el espacio museal. Los aportes teóricos del construccionismo contribuyen a revisar la función social de los museos y sus prácticas educativas y culturales.
- b) **Mediación:** la experiencia de aprendizaje mediado es una herramienta fundamental. Se requiere capacitar al personal del museo que tiene contacto directo con el público, enfocarse en la intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado. Contextualizar las interacciones; visitantes puedan reflexionar sobre las vivencias en el museo.
- c) **El museo como medio de comunicación:** en el marco de la nueva museología este modelo reemplaza al transmisor, por un equipo que debe incluir los intereses del curador, diseñador, educador, audiencia. El receptor es un autor parcial de su experiencia, un intérprete con conocimientos previos, actitudes y valores. Las personas construyen y definen el significado de las experiencias

vividas. Es decir, cada elemento toma lugar con base en sistemas individuales de significación. El medio es re-conceptualizado, los significados son constantemente creados y reedificados, los museos pueden ser analizados como sistemas de significación.

Como se percibe, los educadores de los museos constantemente se ocupan de que la educación ocupe el lugar que corresponde, y que sea parte del Plan de gestión integral.

La comunicación y la enseñanza juegan un rol primordial. Un museo no es más un centro formado por cuatro paredes que encierran una colección determinada, que es presentada según el modo de ver de los profesionales responsables del mismo; tenemos que entender el museo como un espacio vivo de enseñanza, aprendizaje y acción para el público el cual se verá envuelto en actividades que de manera programada provocarán un acercamiento, reconocimiento e interiorización del tema central de una acordada exhibición o del conocimiento de una determinada parte de la cultura material e inmaterial de la humanidad (Málaga, 2008, p. 38).

Lo anterior conduce a la pregunta sobre el conocimiento y los modos en que los sujetos se apropian de la información en las propuestas reales y en las virtuales específicamente. Es posible responder desde diferentes perspectivas, que implican distintos modos de concebir al conocimiento.

Desde un marco de referencia realista diríamos que en el acto de conocer lo determinante es el objeto. Aquello que se conoce es una copia fiel de la realidad, que existe independientemente del sujeto cognoscente. Éste sería un actor pasivo en el que las cosas se “imprimen” o reflejan. Ese “espejo” puede reflejar las cosas a través de la razón (racionalismo) o mediante los sentidos (empirismo), pero en ambos casos conocer es reproducir las cosas. Conocer es, desde esta perspectiva, una actividad contemplativa del sujeto. Se deduce de ello que un conocimiento es verdadero cuando coincide con el objeto al que se refiere. (Carpio, 1993, p. 218).

El constructivismo coloca al sujeto en una posición más activa, sosteniendo que aquello que se conoce depende también de su acción sobre el mundo y de sus relaciones con otros sujetos. Se vincula en sus inicios al trabajo *La construcción social de la realidad* de los sociólogos Berger y Luckmann (1966) en el que se proponen la relación entre

perspectivas individuales y procesos sociales, la naturaleza social del conocimiento y, en consecuencia con ello, la existencia de múltiples interpretaciones posibles. Esta perspectiva pone énfasis en la construcción individual y colectiva de la realidad a través de la interacción y el intercambio social. A través del lenguaje se otorgan significados a los sujetos, objetos y relaciones: Así, las ideas no pueden entenderse independientemente de los sujetos cognoscentes sino producto de una relación social entre personas que son parte de un grupo de pertenencia. (Busquets Nosti, 2005).

Dice Guadalupe García (2004):

Cuando de expresiones y descubrimientos se trata, el constructivismo es la corriente que los apoya más sólidamente, y es la que se adapta mejor a la educación no formal y por tanto al museo, ya que la nueva museología la ha traído consigo ya desde hace varios años. (p. 26)

El concepto de interactividad también se amplió. Actualmente, las propuestas interactivas incluyen museos para niños, planetarios, centros interactivos de ciencia y tecnología, muestras itinerantes y exposiciones de arte (en los museos de ciencias sociales y en los de arte, son relativamente recientes).

Aun cuando la interactividad nació originalmente en el seno de la perspectiva conductista del aprendizaje acciones motrices y experimentación directa con dispositivos que forman parte de la muestra: tirar de una soga, apretar un botón, observar detenidamente. La perspectiva cognitiva posterior, propone ir más allá de la manipulación. El eje son los procesos mentales más que los productos conductuales de los sujetos. Si bien la participación de los visitantes puede ser activa desde el punto de vista motriz, ello no implica la comprensión y apropiación del suceso. Además una persona puede involucrarse activamente en la construcción del conocimiento sin que se requiera una acción motora sobre los objetos. El concepto se propone desde una perspectiva compleja en el que el sujeto se involucra en la propuesta como una persona que piensa, siente y actúa al relacionarse individual y grupalmente con situaciones de conocimiento.

En la virtualidad se ponen en cuestión algunas de las principales barreras que hacen de los museos espacios para pocos -descontando la posibilidad de acceder en términos de distancia geográfica y de poder pagar la entrada-, “el carácter intocable de los objetos, el silencio religioso que se impone a los visitantes y el ascetismo puritano del equipamiento, contribuyen a hacer de esta institución un espacio excluyente” (Pierre

Bourdieu, 1971, p. 74.). Para el autor, la educación contribuye con la reproducción de las desigualdades sociales y las escuelas, al igual que los museos, lejos de contribuir con la democratización del conocimiento, legitiman esta situación.

En esta nueva lógica que Internet propone, se rompe con estas limitaciones democratizando de manera inédita el acceso al patrimonio y los bienes culturales. Así, la finalidad última es aprovechar al máximo estas condiciones únicas para que cada una de las personas, que por algún motivo o inquietud llegaron al museo virtual, pueda entablar un diálogo enriquecedor e interesante con la muestra, con su contexto y fundamentalmente consigo misma. En los ámbitos museísticos, se trabaja con el fin de crear las condiciones para percibir (perceptualización) las imágenes de formas alternativas sin tratar de llegar a una sustitución directa de la experiencia real (no es de hecho posible), sino explorar el contacto con formas novedosas de visualización de obras, que favorezcan la comprensión. En términos de la propuesta del Sistema de Museos Virtuales (SMV) de la UAM Azcapotzalco, que posteriormente retomaremos, se trata de:

Explorar la posibilidad de activación de todos los sentidos a partir, única o primordialmente, de la estimulación visual. Así, se resalta la oportunidad de desarrollar los lenguajes visuales, fundamentalmente no verbales, como instrumentos de perfeccionamiento de las facultades intelectuales de los seres humanos. La intención es propiciar procesos de pensamiento racional discursivo a partir de imágenes perceptualizadas (que faciliten la percepción del usuario), complementados por la inteligencia y la sensibilidad. Se propone trascender el nivel de profundidad de captación de imágenes visuales de la pura sensación e identificación hacia la descripción, el análisis, la jerarquización, la reflexión y la argumentación.

Entonces, los indicadores de aprendizaje mencionados anteriormente, deben traducirse al lenguaje digital.

Los nuevos recursos de interacción/visualización/multisensorialidad a través de la comunicación a distancia aportada por la Red apuntan por una parte a un grado de participación y exploración futura individual y colectiva como nunca antes se imaginó, mientras que por otra permitirán extender los beneficios culturales y educativos a los confines del mundo habitado, y estos bienes serán realmente patrimonio de la humanidad. En arte, en ciencia, educación, historia,

tecnología, deportes y tantas y tantas áreas de interés para el ser humano están surgiendo día a día nuevas oportunidades vivenciales, están ampliándose horizontes de conocimientos y oportunidades de trabajo. Dentro de un tiempo previsible la escuelita de provincia y la más grande universidad tendrán posibilidad de acceso, por igual, a los más recónditos y a los más famosos museos y fuentes de conocimiento. (Vélez, 1999, p 150.)

Muy especialmente, las técnicas de modelación virtual generan un desafío más que interesante para pensar este ámbito. Museos y galerías de arte han empezado a utilizar experimentalmente, dentro de sus instalaciones, aplicaciones monousuarias en el uso de Realidad Virtual⁶¹, que permite disponer de nuevas formas de trabajar la escala y la simulación de situaciones.

La visita virtual constituye una vivencia diferente y singular: el museo virtual encuentra su razón de ser en aquellas experiencias que pertenecen exclusivamente al ámbito digital. En general, las propuestas más comunes son hasta ahora los que siguen una línea, podríamos decir, más tradicional, basada en la transmisión lineal de la información y con una baja interactividad mental y emocional. En los museos virtuales, la interactividad tiene que ser una condición, una premisa a partir de la cual empezar a navegar. Es conocido que, en principio, todas las páginas web deben poseer un mínimo de interactividad. Pero en los museos virtuales ésta se hace aún más importante ya que se trata de que el visitante pueda acercarse al máximo, es necesario "atraerlo".

Realidad y virtualidad son categorías fundamentales para abordar los procesos cognitivos que se desarrollan en la visita a un museo soportado en una pantalla digital, entendido éste como el espacio de las "realidades inmateriales" (Levis, 2006, p. 5). Según el autor, un sistema de realidad virtual se caracteriza por su capacidad para estimular y engañar los sentidos a los que se dirige; una base de datos interactivos capaz de crear una simulación que implique a todos los sentidos, generada por una computadora, manipulable en "tiempo real" bajo la forma de imágenes y sonidos digitales. La realidad virtual, como su nombre lo indica, se encuentra en el límite exacto entre la realidad y la ficción. Si pensamos en los efectos de estas acciones en el hombre y su percepción de la realidad, lo real y lo no real se estrecha considerablemente.

61 Entre la nueva gama de recursos disponibles en el área de Realidad Virtual no inmersivas destaca el uso predominante del QTVR y el VRML.

Del posicionamiento epistemológico respecto al concepto de realidad-virtualidad se desprende una cierta idea de sujeto, objeto, distancia, tiempo, espacio, etc. dimensiones inherentes o que condicionan o deberían condicionar cualquier tipo de actividad didáctica. En general, la bibliografía se centra en la formulación de una propuesta educativa en el museo tradicional, en la experiencia “física” de visita y de contacto con el objeto museístico de carácter presencial e individual. En el museo virtual se incluye un conjunto heterogéneo de dispositivos materiales y narrativas relacionadas con la producción cultural contemporánea, a la que nos acercamos desde una perspectiva empírica, cualitativa e interdisciplinaria. De hecho, “el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación transforma el campo de la producción científica de formas muy diversas, y distintos autores proponen hablar de e-science y de e-research para significar estos cambios” (Ardévol y Gómez Cruz, 2012, p. 190).

Cabe destacar que, entre las pocas propuestas educativas específicas en museos virtuales en habla hispana, se encuentra la propuesta del Sistema de Museos Virtuales (SMV) de la UAM Azcapotzalco antes mencionados. Esta Institución entiende el museo virtual como un conjunto de objetos de comunicación visual configurados a través de estímulos:

- Visuales: proponen datos fundamentalmente a través del sentido de la vista.
- Perceptuales: datos configurados de manera que ofrecen al usuario posibilidades de ser ordenados de manera eficiente, económica, pregnante, a través de la buena forma.
- Cognitivos: configuraciones que inducen a la formación de pensamientos mediante la atracción de la atención, la activación de procesos de recuperación de la memoria, de la provocación de la imaginación y el estímulo de la voluntad.
- Emocionales: provocan alteraciones de distintas intensidades y temporalidades en los organismos de los usuarios y predisponen comportamientos.
- Experienciales: creación de experiencias interesantes para el usuario, así como la posibilidad de provocar la prefiguración de nuevas experiencias

En este marco, plantean la creación de condiciones de percibir (perceptualización) las imágenes ofreciendo “alternativas múltiples de visualización de obras que proponen la generación de vínculos para su comprensión sin intentar sustituir o simular la posible experiencia directa, sino explorar el contacto con formas novedosas de desarrollar experiencias”. (Real de León, Vargas Rubio, Florez Enriquez, sf.)

El concepto de enciclopedia habitable que utilizan posibilita establecer redes entre conceptos, favoreciendo la comprensión, propicia la reflexión sobre los objetos de estudio, facilita la activación de todos los sentidos a partir de la estimulación visual, facilita procesos de pensamiento racional discursivo a partir de imágenes perceptualizadas (que faciliten la percepción del usuario), complementados por la inteligencia y la sensibilidad.

MUSEO Y DIGITALIZACIÓN

Los grandes museos hoy van tras la conquista del espacio virtual en Internet.

En internet no existe límite de extensión ni de forma , será el propio museólogo y el técnico quienes definan esos límites (...). Tampoco existen barreras geográficas, cualquier persona, esté donde esté , podrá acceder a los recursos virtuales en Internet, por lo tanto el público de la institución deja de ser preferentemente local, y adquiere una dimensión global. (Tirado, 2005, p. 150)

La idea es generar eventos de aprendizaje que trasciendan nivel de profundidad de captación de imágenes visuales de la pura sensación e identificación, hacia la reflexión, la discriminación, la jerarquización, y la fundamentación. Es necesario además tener presente que la potencialidad del “museo virtual” es mucho más vasta que la de mero contenedor de datos en línea. La posibilidad de ofrecer servicios complementarios a los tradicionales, como exposiciones virtuales, foros de opinión, contenidos lúdico-didácticos, itinerarios temáticos, trabajos de investigación sobre las colecciones, etc., amplían notablemente la órbita de la institución generando una serie de prestaciones adicionales que por falta de medios y/o espacio sería imposible llevar a la práctica en la sede real. En estos momentos, incluso se hace patente la posibilidad de proponer al visitante la creación de su propio museo, seleccionando obras y elaborando un discurso personal y nuevo cada vez. Morales Cañadas (2004) propone “en definitiva, estamos refiriéndonos al desarrollo de un modelo de aprendizaje constructivista y por competencias”. (p.36.)

El museo contemporáneo ya asumió que las nuevas generaciones aprenden de manera diferente, prefieren otras vías para comunicarse y tienen a su disposición infinidad de medios y recursos tecnológicos que les permiten interactuar con el medio (Cabero Almenara: 2000). Cada vez son más los que, además de su sitio web oficial, incursionan en las nuevas redes y plataformas virtuales. El Metropolitan Museum of Art de Nueva York dispone desde 2007 de un canal en YouTube con 390 vídeos subidos sobre sus actividades (www.youtube.com/user/metmuseum/). La Tate Modern sigue la misma línea y ofrece en su canal de YouTube un amplio abanico de entrevistas a artistas contemporáneos con el objetivo de incrementar el conocimiento público, la comprensión y el disfrute del arte británico, moderno y contemporáneo (www.youtube.com/user/tate) (Domínguez y Cobano, 2011)

En términos de redes sociales dentro del contexto de la Web 2.0 y la Web 3.0, Facebook, Twitter, Hi56, Google+, Second Life, etc., cerca de 219 983 personas siguen de cerca los movimientos del Brooklyn Museum en Facebook.⁶²

En esta línea, conviene significar la existencia en Internet de diversos portales y aplicaciones que desarrollan un tipo de aprendizaje no formal, basado en el juego y destinado específicamente al público juvenil. A través del descubrimiento y la interacción como notas esenciales, esta tipología de docencia no reglada permite a las instituciones culturales – y, en este caso, a los museos-, transferir sus discursos al público infantil con eficacia sin renunciar al juego, a la diversión y al entretenimiento, factores claves para captar la atención de la población más joven de la sociedad. En este sentido, y a modo de ejemplo, se destacan en España las experiencias desarrolladas por el Museo Thyssen Bornemisza en el marco de su área virtual de investigación y extensión educativa (www.educathyssen.org).

VOLVER

Una de los grandes desafíos es motivar a que las personas deseen volver a visitar el Museo -presencial o virtualmente-.

El visitante ha de sentirse escuchado en el museo, y su intervención en el marco museal puede llegar a ser importante, sobre todo, si brindamos oportunidades para construir el conocimiento en común, mientras somos capaces de pensar, reflexionar, interiorizar y compartir nuestros puntos de vista con los de los

62 Recuperado de: <https://www.facebook.com/brooklynmuseum/> al 06/12/2017

demás. La comprensión del patrimonio desde un punto de vista pedagógico nos permite considerar todos aquellos procesos que se generan en torno a él, desde la implicación emotiva (afectos, deseos, recuerdos, sentimientos...), hasta la cognitiva (análisis, descubrimiento, observación, interpretación...). Así pues, desde estos planteamientos, partimos del patrimonio más individual del sujeto (su memoria, sus recuerdos...), para llegar al patrimonio más universal, coincidiendo con los presupuestos de la historia, la economía, la política, etc. (Álvarez, 2007, p. 2).

En este marco, la renovación de la oferta -y me atrevo a proponer que esta variable cobra mucha más relevancia en la virtualidad por la propia dinámica de Internet- resulta fundamental. Si bien, la propuesta debe ser permanentemente actualizada, atractiva y motivante y un museo puede ser entretenido, ese entretenimiento no es su finalidad. Para que el visitante vuelva -real o virtual- tiene que encontrar una motivación, una pregunta, una inquietud a la que el museo contribuya a responder. Debiera identificarlo como un recurso que utiliza para crecer y aprender. La exhibición virtual debería tender a sensibilizar la mirada del espectador, convencerle y enseñarle que detrás de los objetos y relatos hay procesos socio-históricos, relaciones conflictivas, poderes y sobre todo despertar a la pregunta y motivar el interés y la creatividad para seguir buscando explicaciones y saberes.

Capítulo V. Estrategia metodológica

MARCO CONCEPTUAL

Cualitativa, naturalista, etnográfica, interpretativa (Erickson, 1982), son algunas de las distintas denominaciones que ha recibido la investigación educativa que se ocupa del análisis del significado de los fenómenos educativos en la complejidad del ambiente natural donde se producen.

Constituye un campo complejo en el cual se integran y tensionan distintas disciplinas como la psicología, sociología, antropología, pedagogía, economía, etc. En él conviven variadas posturas teórico-metodológicas que se proponen, acorde al diseño de que se trate, explicar, describir o comprender e interpretar los fenómenos educativos. (Bravin y Pievi, 2008, p. 146)

En términos de Ángel Pérez Gómez (1992) “el carácter subjetivo y complejo de éstos (los fenómenos sociales, los educativos) requiere una metodología de investigación que respete su naturaleza” (p. 115).

Se concibe la investigación social y educativa como una práctica social que se desenvuelve en un contexto institucional y sociopolítico que la condiciona.

En la revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, se publicó el ateneo a cargo del equipo de investigación dirigido por la Dra. Sirvent (1999) sobre la problemática metodológica de la Investigación Educativa. Allí se planteó que las decisiones que hacen a las diferentes maneras de razonar o de concebir el hacer ciencia social se ponen en juego fundamentalmente en:

- a) la formulación del objeto: la/s pregunta/s de investigación;
- b) los caminos previstos de acceso al conocimiento o de las respuestas a los interrogantes del problema;
- c) el tipo o naturaleza de los resultados que se buscan obtener;
- d) el rol del investigador, fundamentalmente en lo que hace a su implicación en el contexto/objeto de investigación;
- e) los procesos de validación, de búsqueda y de justificación de la verdad científica de los resultados obtenidos.

La metodología de investigación hace referencia entonces, al conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico-conceptual y un material empírico, y son estos procedimientos los que permiten la construcción del

dato científico. En este contexto, se plantea el tema de la sistematización de las experiencias de enseñanza como una posibilidad de investigación crítica e interpretativa, ya que el propósito de los estudios cualitativos es aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los actores de los escenarios educativos. Así, la investigación se enmarca dentro de las investigaciones aplicadas con enfoque cualitativo/interpretativo y pretende ser un estudio descriptivo con propósitos explicativos a partir del diálogo entre el marco conceptual y el estudio de los datos producidos en el campo empírico. La elección del abordaje se apoya en que los métodos cualitativos buscan recrear los saberes desde la experiencia de los otros, basados en la idea de que la cultura es generativa, en constante construcción.

Señalamos que el enfoque cualitativo se guía por áreas o temas significativos de investigación y

puede desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio (Sampieri, 2014, p. 7).

Siguiendo al autor , los estudios cuantitativos se basan en investigaciones previas , mientras que los cualitativos se fundamentan primordialmente en sí mismos . El cuantitativo se utiliza para consolidar las creencias (formuladas de manera lógica en una teoría o un esquema teórico) y establecer patrones de comportamiento. El estudio cualitativo, en cambio, sirve para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado, considerándolo como un grupo de personas únicas o un proceso particular (Sampieri, 2014).

Adoptaremos para caracterizar el tipo de investigación lo que la define fundamentalmente: “la interpretación del sentido y los significados que los actores atribuyen a las prácticas educativas, en un contexto de interacción sujeto-sujeto, con un compromiso importante del investigador con la transformación y el desarrollo de la reflexividad” (INFD, 2008, p. 149).

Para ello, se retoman y reformulan algunos de los interrogantes de Christine Hine (2006): ¿Cómo se desempeñan y experimentan las identidades, y cómo se juzga la autenticidad? ¿Es “lo virtual” experimentado como algo radicalmente diferente y separado de “lo real”, sobre todo vinculado a los acontecimientos históricos? ¿Hay una frontera divisoria entre la vida online y offline para aprender esta temática?

Por lo antedicho, hemos elegido como encuadre metodológico una lógica de investigación educativa de tipo cualitativo, en tanto constituye un modo de encarar el mundo empírico. El objetivo es analizar lo que ocurre en el aula virtual del Seminario de Derechos Humanos al utilizar para el aprendizaje de la Shoá el museo virtual como recurso didáctico central para abordar ese contenido curricular; esto es comprender cómo se desarrolla la experiencia de utilizar un recurso didáctico digital como el museo virtual para la enseñanza de Holocausto y otros genocidios en el ámbito universitario, a partir de reconstruir las prácticas y representaciones de las estudiantes con este tipo de navegación/visita digital que se encuentra pautada como una actividad curricular integrada en la estrategia didáctica (en general para ellos, una nueva experiencia digital) y los resultados de aprendizaje observables en sus producciones.

La investigación interpretativa se centra en la comprensión de los procesos mediante los cuales se produce la realidad social, sin ofrecer explicaciones causales, sino profundizando y generalizando acerca de por qué la vida social se percibe y experimenta (Carr y Kemmis, 1986). Así, la perspectiva interpretativa plantea el problema de la relación entre la teoría y la práctica como una relación bidireccional:

..para la investigación social interpretativa, cada situación práctica ofrece una nueva experiencia que aporta al capital de sabiduría práctica del agente; al mismo tiempo, supone un nuevo reto a la expresión del compromiso para con el bien (...) La ciencia social interpretativa no tiene otra finalidad que la ilustración y, a través de ésta, la racionalidad, entendida en un sentido crítico, moral y reflexivo (Carr y Kemmis, 1986, p. 108).

En este tipo de investigación el investigador considera el escenario y a las personas de forma holística, sin pretensión de extraer de ellas la verdad o la virtud, sino su explicación detallada, su mirada sobre el objeto de estudio. De allí que se afirme que este tipo de investigación pone el énfasis en la validez interna ya que sus procedimientos se circunscriben a lo que las personas dicen y hacen. La metodología

cualitativa tiene una lógica que sigue un proceso, por lo tanto, el diseño se encuentra permanentemente abierto a la iniciativa y la creatividad, la obtención de datos al descubrimiento y el análisis a la interpretación. En ella, el investigador y su capacidad para relacionarse con los sujetos, para facilitar vínculos entre las conexiones y los sujetos es el principal instrumento de investigación (Copertari y otros, 2010). Al decir de Pérez Serrano (1994), investigar en educación supone buscar estrategias de cambio para mejorar; investigar sobre la praxis implica siempre mejorar la realidad concreta sobre la que se opera, aportar algo nuevo a la educación, a la enseñanza o a la rama del saber que cultiva.

Bajo esta perspectiva cualitativa, la investigación desarrollada se apoya en algunos de los pilares de la investigación-acción⁶³. La investigación acción es un término acuñado por Kurt Lewin (Lewin, 1973) y en la actualidad es utilizado con diversos enfoques. “Es una forma de entender la enseñanza, no solo de investigar sobre ella. La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda” (Bausela, 2014, p. 1). Se considera la tarea del docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Resulta fundamental la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y pueda mejorarla.

Hablar de investigación en la acción resulta complejo y plurisemántico; inciden simultáneamente estrategias y técnicas operativas con implicaciones en la mejora de la realidad social y en el propio perfeccionamiento de la persona o grupo que lleva a cabo la investigación. (Pérez Serrano, 1992, p. 180)

La misma, surge como respuesta al distanciamiento entre la investigación básica y la aplicada, siendo Lawrence Stenhouse (1926-1982) quien desarrolla la idea del docente-investigador que, a partir de una serie de estrategias metodológicas adecuadas, puede ejercer control sobre el proceso investigativo para mejorar las prácticas. La perspectiva es “la reflexión para mejorar la acción en una determinada situación, mediante la búsqueda de explicaciones y causas en forma colaborativa” (INFD, 2009, p. 162). En tal

63 Si bien esta investigación no se ciñe estrictamente a los pasos metodológicos de la investigación acción que entre otros exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación; implica la realización de análisis crítico de las situaciones. Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión

sentido “la propuesta plantea que el proceso de investigación-acción no debe separarse del desarrollo institucional” (Ministerio de Cultura y Educación, 1997: 9 en INFD, op. cit.: 162). Podemos caracterizar la investigación-acción como un proceso activo, destinado a mejorar las prácticas y es allí donde reside su especificidad. Es decir, implica que el docente se involucre en tanto lo compromete a profundizar el conocimiento de los problemas cotidianos específicos. Según Cohen y Manion (2009) es situacional, participativa, colaboradora y auto-evaluadora. Si bien

la investigación - acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio.

Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (Rodríguez García y otros, 2011, p. 3)

El “parentesco” con esta perspectiva está dado en cuanto a que se pretende la mejora de la educación mediante su cambio:

Aprender a partir de las consecuencias de la planificación, acción, reflexión nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa ante otras personas porque podemos mostrar de qué modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos (Basuela, 2014, p. 5).

Para llevar adelante este proceso de investigación se proponen las siguientes fases o momentos:

1. **Etapa de Diseño:** durante la misma se describirá el diseño o Plan General de la Investigación, se construirá el marco teórico y el contexto, se especificarán la naturaleza de los métodos empleados: observación, registro, sistematización de las actividades de los estudiantes en el aula virtual. Se describirán también, aspectos relacionados con el procedimiento para la recolección de la información.

2. **Etapa de recolección, construcción de categorías:** Se explicitará cómo la recolección de datos y su posterior categorización, el análisis y la interpretación.
3. **Etapa de categorización, análisis e interpretación de los resultados:** este proceso exigirá una lectura, análisis e interpretación de todo el material a ser estudiado, para construir, de-construir y re-construir todos los datos. Implicará además la producción de los informes correspondientes.
4. **Etapa de reflexión e informe de conclusiones:** se espera llegar a una producción final, que refleje los hallazgos, los aspectos significativos y las relaciones con el conocimiento que se lograron con la inclusión de la actividad.

Como se mencionó, en la primera etapa se trabajará el marco teórico, dado que, parafraseando a Ruth Sautu (2005). La construcción del marco teórico de una investigación constituye la primera gran etapa de un diseño. Como se expresó, la investigación estudia e interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación (docente y/o estudiantes) y busca identificar y solucionar una situación problemática (la manera en que se enseña y aprende la temática de holocausto y otros genocidios utilizando los museos virtuales), será preciso registrar los procesos que se viven y reflexionar sobre la experiencia vivida de la propia docente e investigadora en este caso. Así, en la segunda etapa se propondrá el análisis de las producciones relatadas por los propios estudiantes. Se trabajará con la totalidad de los estudiantes de las cohortes 2013 a 2018 de la Asignatura Seminario de Derechos Humanos.

En este trabajo de investigación, tal como se ha mencionado, actúo como docente y como investigadora, por lo cual a la vez también me constituyo en observadora participante.

UNIVERSO DE ESTUDIO

El seminario de Derechos Humanos, asignatura optativa, se dicta en el 2do semestre en el marco de la carrera Licenciatura en Gestión de Organizaciones Políticas y Sociales de la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín, que se desarrolla en modalidad a distancia, en un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) soportado en un software libre-Moodle. L@s alumn@s participantes de la actividad, cursan el Seminario durante 1 semestre y ya cuentan con una mínima

alfabetización informática y experiencia del semestre anterior. Las comisiones rondan las 25 personas. Los estudiantes se distribuyen en múltiples provincias y localidades a lo largo del país. Además, por tratarse de una licenciatura de complementación curricular, los contextos, ocupaciones, saberes profesionales y edades son diversos, conformando grupos heterogéneos. La única instancia presencial es el examen final obligatorio al que l@s alumn@s asisten para rendir (en forma escrita), una vez que se culmina y aprueba toda la cursada. Como parte de las tareas que deben realizar l@s alumn@s, se propone la visita a un museo virtual vinculado a la temática de la shoá.

L@s alumn@s de esta asignatura son usuarios avezados de la Red, y constituye para ellos, un espacio natural para su formación. En la misma línea, retomamos su idea de que los usuarios de Internet, no son sólo usuarios sino productores, ya que pueden proporcionar contenidos y está en sus manos el poder configurar la red. L@s alumn@s producen tareas, contenidos y publican sus producciones en el espacio virtual de la asignatura; en términos de Castells (1997):

es una nueva era de comunicación, que no destruye la ya conocida, sino que la absorbe y reformula en torno a ella. Se construye un nuevo entorno simbólico, hace “de la virtualidad nuestra realidad”. La cultura se basa en la comunicación, planteando una sencilla regla de tres, si la nueva comunicación será la producción y consumos de signos (virtualmente), nos vamos a ver envueltos en una nueva cultura de virtualidad real, donde no existe separación entre realidad y representación simbólica (p. 119)

En este trabajo, se pretende realizar un análisis de 115 casos-actividades centradas en esta propuesta para evaluar la estrategia didáctica seleccionada. Entendiendo que es a través de la voz de sus protagonistas que se podrá encontrar un balance más completo de los resultados de esta estrategia didáctica.

V.1 LA SELECCIÓN DE LOS MUSEOS

Existen varias dimensiones a tener en cuenta, si entendemos la complejidad de la transmisión del conocimiento, sobre todo en temáticas que debieran abordarse no solamente desde una perspectiva conceptual sino también emocional. Comprendemos el proceso educativo como una instancia dinámica, en movimiento, donde l@s estudiantes deben conocer las temáticas, ingresando desde distintas “puertas”. Así, la hipótesis inicial por la cual se seleccionó esta estrategia específica, -visitar determinados museos virtuales- se concibe como un abordaje alternativo a las propuestas más tradicionales;

en la que se facilitaría que los estudiantes se vinculen desde una perspectiva actitudinal con contenidos. El supuesto es que para este tipo de temática resulte valiosa, se requiere una intervención educativa que rompa con el texto y la explicación más tradicional, brindando a l@s estudiantes un espacio-tiempo digital que les permitan acercarse a herramientas de análisis histórico, social y cultural, y a la vez que faciliten un involucramiento emocional. En el caso de los museos virtuales vinculados a la temática del holocausto, se ponen en juego, más allá de la construcción de saberes conceptuales que abordan el estudio de la historia, procesos de tipo actitudinal, ya que se penetra en las subjetividades. Se trata de transmitir los acontecimientos de manera más integral. En este sentido, los videos, las fuentes, las cartas, etc., complementan de manera fundamental todo el análisis histórico-social de la etapa que se intenta estudiar. Citando a Capelliti y otros (2007): “El desafío para la enseñanza es situar el conocimiento en el contexto vivo. Y este contexto vivo, en las aulas, puede referirse a una situación que lo “torne vivo”, formando parte del mundo personal de los que estudian” (p. 88). Los museos virtuales son seleccionados por el docente para facilitar la comprensión de un concepto, para presentarlo en su complejidad, para favorecer el análisis crítico, son tipos de narrativas que construyen nuevas narrativas que se entrelazan con los contenidos pedagógicos.

Cabe mencionar, siguiendo a Elisenda Ardévol (2012), que no es menor la incidencia de la propia tecnología en la metodología y el objeto de estudio. En este marco, existe una clara relación entre los instrumentos tecnológicos que utilizamos (y analizamos en algunos casos), las narrativas que sobre ellos (y con ellos) desarrollamos y la aproximación teórica que elaboramos, y que es en esta relación que la tecnología puede ayudarnos a transformar nuestra práctica científica (y no de una forma unívoca).

Más allá de la múltiple y variada cantidad de páginas (no siempre veraces) que se denominan a sí mismas museos virtuales, y a la vez que indican abordar la temática del holocausto, existen a su vez cientos de autores, ideologías, mensajes y formas de acercarse al usuario. El recorte de sitios a visitar resulta siempre problemática y finalmente un tanto arbitraria.

Según Jamie Mackenzie (1997), es posible distinguir dos tipos de museos: los de aprendizaje y los de mercadotecnia. Los primeros (learning museums) son sitios web que permiten la investigación y la exploración, y los otros (marketing museums) son sitios web cuyo fin es incrementar el número de visitantes al museo físico a manera de promoción. Algunos ofrecen recorridos virtuales de gran contenido educativo y

soportan información valiosa respecto a las obras, lo cual los convierte también en museos de aprendizaje. Son los sitios web oficiales de los museos.

Actualmente puede apreciarse, en términos de Alessandro Baricco (2008) “la mutación cultural” de esta época, destaca el principio en torno al que fue construido Google como:

Una especie de tráiler de la mutación en curso. En la web, el valor de una información se basa en el número de sitios que os dirigen a la misma; y, en consecuencia, en la velocidad con que, quien la busque, vaya a encontrarla (p. 26).

Sin embargo, que un sitio sea muy referenciado por los usuarios, no habla necesariamente del tipo de respuesta; no indica que esa respuesta sea de buena calidad, y mucho menos la de mejor calidad en términos de veracidad, completitud, redacción o fiabilidad de la fuente. Esto redefine la noción de qué es importante y qué no lo es; lo que es importante es lo que es detectado como mayoritario y popular por el buscador, pero poco cambia que la fuente que lo autoriza sea alguien que tiene un conocimiento experto o sea un novato en el tema, porque vale la que es más visitada y la que es referenciada por más usuarios.

La selección de los museos se circunscribe a múltiples motivos - luego de una localización y visita exhaustiva a todos los museos virtuales de Holocausto presentes en Internet a la fecha de la actividad detallados en el Anexo correspondiente - vinculados con las hipótesis preliminares presentadas anteriormente en este mismo capítulo. Se seleccionaron:

- **Museo del Holocausto - EEUU**
- **Museo del Holocausto – Argentina**
- **Museo de la Shoá –YAD VASHEM - Israel**
- **Museo Histórico Judío y del Holocausto – México**
- **La casa de Ana Frank - Holanda**

INSTRUMENTO

El estudio se centra en las transformaciones de las prácticas pedagógicas con el uso de recursos y mediaciones tecnológicas en el nivel universitario para la enseñanza de holocausto y otros genocidios. Este trabajo contribuye a comprender más acabadamente las distintas aristas que construyen este proceso educativo al que apuntamos. Para ello, nos basamos en un estudio realizado a partir de las declaraciones de los/as propio/as

estudiantes en una actividad realizada en el marco del abordaje del trabajo con los museos virtuales previa y especialmente seleccionados.

En este sentido, para la recopilación de datos, se utiliza como instrumento una consigna determinada (que se presenta a continuación) y el registro de una actividad que l@s alumn@s deben completar para aprobar los contenidos desarrollados en la unidad referente a la temática⁶⁴. Para realizar la actividad, cuentan con 2 semanas y un espacio virtual de consultas. Una vez finalizada, deben publicarla en el espacio predispuesto en el aula virtual a tal fin, para la posterior corrección y devolución del docente. La consigna de dicha actividad fue la siguiente:

- Le pedimos que seleccione uno de los museos virtuales, para luego registrar su experiencia de aprendizaje. Le solicitamos que tome el tiempo que le lleva realizar la actividad. Al finalizar publique su trabajo en este espacio de museos virtuales
- 1)<http://www.ushmm.org/museum/exhibit/focus/spanish/> - Museo del Holocausto EE.UU
- 2)<http://www.museojudiomexico.com.mx/museojudiomexico/entrada.asp?id=0624> - El Museo Histórico Judío y del Holocausto–México.
- 3)<http://www.yadvashem.org/yv/es/index.asp> -Museo de la SHOÁ – Israel.
- 4)<http://www.annefrank.org/es/> La casa de Ana Frank – Holanda.
- 5)www.museodelholocausto.org.ar/ - Museo del Holocausto – Argentina.
- a- ¿Qué sensaciones le despierta la visita?, escriba lo más espontáneamente posible que sintió.
- b- ¿Cómo navegó? - describa por dónde empezó, qué ruta siguió, si se detuvo, si retrocedió, qué cuestiones llamaron su atención del sitio, si visualizó un video, si se dirigió a buscar información a otros sitios, si tomó notas, etc.
- c. ¿Qué aprendió en términos generales? explique cómo, de qué modo cree que aprendió.
- d. Mencione 3 conceptos que antes desconocía y que conoció a partir de la visita al museo, explíquelos.

⁶⁴ Unidad 3: Discriminación y memoria: Minorías étnicas y religiosas, género, clase, y otras formas discriminación Holocausto y otros genocidios. Respeto a las diferencias, estrategias de acción. Discriminación, violencia y poder.

-

A partir de 2015 se agregó una pregunta respecto a los conocimientos previos

- Le pedimos que seleccione uno de los museos virtuales, para luego registrar su experiencia de aprendizaje. Le solicitamos que tome el tiempo que le lleva realizar la actividad solicitada. Al finalizar, publique en este espacio de actividades de museos virtuales
- 1) <http://www.ushmm.org/museum/exhibit/focus/spanish/> - Museo del Holocausto -EE.UU.
- 2) <http://www.museojudiomexico.com.mx/museojudiomexico/entrada.asp?id=0624> - El Museo Histórico Judío y del Holocausto – México.
- 3) <http://www.yadvashem.org/yv/es/index.asp> -Museo de la SHOÁ – Israel.
- 4) <http://www.annefrank.org/es/> La casa de Ana Frank – Holanda.
- 5) www.museodelholocausto.org.ar/ - Museo del Holocausto – Argentina.
- a. ¿Conocía la existencia de museos virtuales? Si su respuesta es afirmativa... ¿desde cuándo, cuáles, cómo supo de ellos?
- b. ¿Qué sensaciones le despierta la visita?, escriba lo más espontáneamente posible que sintió.
- c. ¿Cómo navegó? - describa por dónde empezó, qué ruta siguió, si se detuvo, si retrocedió, qué cuestiones llamaron su atención del sitio, si visualizó un video, si se dirigió a buscar información a otros sitios, si tomó notas, etc.
- d. ¿Qué aprendió en términos generales? explique cómo, de qué modo cree que aprendió.
- e. Mencione 3 conceptos que antes desconocía y que conoció a partir de la visita al museo, explíquelos.

-

DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Desde la perspectiva constructivista ya mencionada, como teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano; se concibe que la persona en base a sus experiencias previas, realiza nuevas construcciones mentales. Se asume que el conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo.

El aprendizaje es esencialmente activo; una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. La persona es un ser integral, el estudiante ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto construye conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la

información que recibe. Siguiendo a Pozo (2008), contra la idea de que aprender es añadir, acumular nuevos conocimientos, la psicología insiste en concebir el aprendizaje como un proceso de cambio desde lo que ya se es o se tiene incorporado en la memoria. Sin embargo, es posible distinguir en términos teóricos, los contenidos conceptuales (saberes), procedimentales (saber hacer), y actitudinales (saber ser), y conocer las particularidades de la enseñanza y evaluación de cada uno de ellos. Lo que los estudiantes saben, lo que saben hacer y cómo son. Resulta altamente complejo en la práctica cotidiana de discriminar.

Muy brevemente, se entienden los contenidos conceptuales pertenecientes al área de los hechos concretos, los fenómenos y los conceptos que los estudiantes pueden asir. Dentro de éstos se encuentran los principios, las leyes, los enunciados, los teoremas

Con respecto a los contenidos procedimentales, como plantea Svarzman, J. (1998), “para enseñar a hacer algo, es imprescindible transitar por la intransferible experiencia de hacerlo, con los propios saberes, y experiencias anteriores, y sobre todo las propias ideas acerca de la mejor manera de proceder, de actuar de operar” (p. 1). En cuanto a los contenidos actitudinales, rescatamos la propuesta de Medaura y M. de La Falla (1987) que definen, una actitud como una disposición interna de tono emocional, de aceptación de rechazo o de indiferencia. Es una disposición dirigida hacia uno mismo, hacia los demás, hacia el entorno. Por lo tanto, no es una conducta propiamente dicha sino una preparación para actuar. Según las autoras, hay dos formas de adquirirlas:

- **de modo directo:** a través de las propias vivencias, las experiencias que “predisponen” positiva o negativamente frente a una tarea

- **de modo indirecto:** por medio de la identificación con personas que el/la alumn@ quiere, admira y respeta.

A su vez, es preciso agregar a este planteo, que dichas “disposiciones para actuar” se encuentran enmarcadas en ciertos valores , principios y normas que el sujeto incorporó en su proceso de socialización y que cumplen una función como “guías para la acción”. Si bien tienen un carácter estable, las mismas pueden ser modificadas, frente a situaciones que generan un fuerte impacto en la persona.

Siguiendo a Maestres (1994) podemos decir que los tres tipos de contenidos deben abordarse en la acción docente de forma integrada:

- Los conceptos guardan una estrecha relación con las actitudes y a la inversa.
- Un concepto puede ser aprendido de formas muy diversas en función de las actitudes con que se relacionen.
- Los conceptos para ser adquiridos necesitan de un procedimiento.
- Los procedimientos facilitan el aprendizaje de los conceptos y favorecen el desarrollo de actitudes.
- Las actitudes a su vez facilitan la selección de los procedimientos adecuados.

Con el propósito de analizar la información recogida en los registros, se definió entonces basarnos en la distinción de contenidos antes mencionados, para discriminar los datos y sistematizarlos de acuerdo las dimensiones desagregadas posteriormente solamente con un fin analítico. Ellas son:

- a) operativa
- b) cognitiva
- c) emocional

- a) Dimensión operativa

Dussel y Quevedo (2010) proponen pensar en términos de

oposiciones que hay que interrogar, a la luz de los problemas pedagógicos que se presentan en las aulas en torno a la concentración o la dispersión de la atención, el tipo de trabajo que se plantea con los textos e imágenes, y la importancia que se le da al trayecto o al resultado. (p. 27)

Si cada vez crecen más las posibilidades tecnológicas de archivo, tanto más urgentes se volverán los problemas de selección y de construcción de repertorios visuales y escritos. ¿Qué textos y qué imágenes se guardarán, y para quiénes? ¿Cómo se organizará la conservación de los archivos frente a tamaño crecimiento de la cantidad? ¿Cómo, quiénes, dónde se establecerán pautas para la selección y la jerarquización de esos repertorios de datos comunes? Entonces, esta dimensión cognitiva, no solamente se encuentra vinculada a saberes sobre la temática específica, sino que está ligada a saberes y procedimientos ligados al propio soporte en el que se encuentran publicados los contenidos que requieren procesos cognitivos complejos como la selección, clasificación, interpretación y re significación para poder ser apropiados por los estudiantes. Este manejo operativo, implica entre otras cuestiones, poder leer en múltiples formatos y soportes, dado que convergen textos, video, audio, fotografía, interactividad, tomando las ideas de Jenkins, Internet permite que el mismo contenido fluya por canales muy diferentes y asuma formas muy diversas en el punto de recepción, ya que la digitalización estableció las condiciones para la convergencia. Profundizando esta idea, el autor menciona: “No habrá un desplazamiento de medios nuevos sobre medios viejos, sino “que los viejos y nuevos medios interaccionarán de formas cada vez más complejas” (p. 17).

En los museos virtuales, se evidencia la convergencia de medios y soportes para la presentación de información -que en general confluye en enormes repositorios-, y cada alumno debe seleccionar, interactuar y manipular cada uno de los recursos para extraer los datos que le permitan construir su conocimiento.

En esta línea, se incorporó una pregunta referida a si el estudiante conocía la existencia de museos virtuales. Ya que muchos de ellos, en intercambios personales, indicaban que era la primera vez que visitaban este tipo de sitios web. Esta primera pregunta respecto de los conocimientos previos sobre el recurso y el grado de familiaridad, aporta información sobre todo ligada a la dimensión operativa.

b) Dimensión cognitiva

Las explicaciones racionales sobre el entorno implican o denotan siempre la existencia de marcos de aprendizaje que forman parte del background de conocimientos con el que los sujetos se mueven en el mundo. Visitar un museo virtual sobre el Holocausto para aprender, pone en tensión la propia impronta con la que los estudiantes utilizan Internet.

Para Baricco (2008) la mutación está en la pérdida del valor de la profundidad como fuente del conocimiento:

La idea de que entender y saber signifique penetrar a fondo en lo que estudiamos, hasta alcanzar su esencia, es una hermosa idea que está muriendo: la sustituye la instintiva convicción de que la esencia de las cosas no es un punto, sino una trayectoria, de que no está escondida en el fondo, sino dispersa en la superficie, de que no reside en las cosas, sino que se disuelve por fuera de ellas, donde realmente comienzan, es decir, por todas partes (p. 110).

Por eso la importancia de los verbos con que se habla del conocimiento en estas nuevas plataformas: parafraseando al autor, se trata de navegar, surfear, considerar superficies en vez de profundidad, viajes en lugar de inmersiones, juego en lugar de sufrimiento (Baricco, 2008). Esta actividad se presenta justamente en la margen opuesta del río: se requiere del navegante, concentración, análisis, selección inteligente, esfuerzo, repetición, vuelta atrás, una navegación pensada y reflexiva. Se requiere que no se surfee el sitio web, sino que se ingrese a cada espacio con el tiempo de pensar, interpelarse y en todo caso regresar las veces que resulte necesario para llegar a la profundidad. El conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos. El constructivismo asume el papel esencial del aprendizaje como producto de la experiencia en la naturaleza humana. Las teorías constructivistas del aprendizaje asumen que el conocimiento, según Pozo (2001) “consiste básicamente en una reestructuración de los conocimientos anteriores, más que en la sustitución de unos conocimientos por otros” (p. 49). Es por ello que en la actividad se pretende que los estudiantes elijan por interés, por saberes previos, etc., qué museo desean recorrer virtualmente y luego se tomen el tiempo y hagan el esfuerzo de otorgar sentido y significar lo que ven en la pantalla de la computadora. La pantalla facilita la activación de todos los sentidos a partir, primordialmente, de la estimulación visual; pero dada la sensibilidad del tema, se trata a su vez de propiciar procesos de pensamiento racional, discursivo, a partir de imágenes perceptualizadas (que faciliten la percepción del usuario), complementadas por la inteligencia y la sensibilidad. Se propone trascender el nivel de profundidad de captación de imágenes visuales de la pura sensación e identificación hacia la descripción, el análisis, la jerarquización, la reflexión y la argumentación. Así, la incorporación a través de la percepción, de datos configurados de manera que ofrecen al usuario posibilidades de ser organizados

eficientemente, de modo económico, pregnante, dispara procesos cognitivos- entendidos como configuraciones que inducen a la formación de pensamientos mediante la atracción de la atención, la activación de procesos de recuperación de la memoria, de la provocación de la imaginación y el estímulo de la voluntad. Promover aprendizajes significativos, como propone Ausubel,⁶⁵ padre del cognitivismo, en la década del '60, quien acuñó el término para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo. Según Ausubel, el conocimiento se organiza en estructuras mentales que se modifican en interacción con la nueva información. Para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario tender un puente cognitivo entre el nuevo concepto y alguna idea de carácter más general ya presente en la mente del alumno (ideas inclusoras). Pone el acento en la organización del conocimiento en estructuras y en las sucesivas reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre estructuras preexistentes en el sujeto y la nueva información. Los organizadores previos son recursos instruccionales que activan el conocimiento preexistente y que facilitarían el aprendizaje significativo, en el sentido de que tienen que servir como puentes cognitivos entre nuevos conocimientos y los ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz. La significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender (el nuevo contenido) y lo que ya se sabe y se alcanza básicamente cuando:

- las ideas tienen conexión directa con la estructura que posee el alumno.
- es posible establecer relaciones con los nuevos datos.

De este modo, se propicia una retención más duradera de la información, y es en este sentido que la idea de actividad funciona como un pilar para la construcción. Entonces, podríamos traccionar el argumento hasta llegar a sostener que se propone una actividad contrapuesta al uso de Internet que habitualmente los navegantes-alumn@s tienen en su vida cotidiana.

La idea de la actividad, registrando los procesos y el tiempo de estudio, es central para las reconstrucciones sucesivas y el abordaje espiralado del objeto de conocimiento, que propone la perspectiva del constructivismo, en la cual se enmarca el modelo pedagógico de la cátedra y consecuentemente esta propuesta.

⁶⁵ Ausubel (1918 – 2008) estudió psicología en la Universidad de Pensilvania y medicina en la Universidad de Middlesex. Fue cirujano asistente y psiquiatra residente del Servicio Público de Salud de los Estados Unidos. Obtuvo su doctorado en psicología del desarrollo.

c) Dimensión emocional

La propuesta de la cátedra se alinea con la idea del aprendizaje integral en la que la dimensión emocional es constitutiva de la aproximación a este tipo de saberes. Tal como menciona Mariano Narodowsky (2007) la intención es pensar, a partir del Holocausto, la construcción de un objeto de saber, reflexión y aprendizaje histórico para nuestros alumn@s.

No se trata entonces, sólo ni principalmente, de una operación de transposición didáctica. Si bien es preciso pensar cómo nombrar acontecimientos demasiado duros y demasiado próximos en la historia, el dolor de cuyas víctimas aún no ha “pasado a la historia” demanda también pensar cómo nuestro sistema educativo es capaz de procesarlo, cómo sus propias formas de existencia y funcionamiento constituyen a la Shoá en un tema “pensable”, y en qué términos (Narodowsky, 2007, p.291)

En estos espacios virtuales, l@s alumn@s incorporan la información a través de vivencias, interesantes, que a su vez permiten generar la posibilidad de provocar la prefiguración de otras y nuevas experiencias en otros museos virtuales. Además, se disparan procesos emocionales de distintas intensidades y temporalidades y predisponen comportamientos. Se apela a la valoración y a la afectividad que la temática despierta para que cada uno se interpele así mismo.

CATEGORÍAS E INDICADORES

La identificación de categorías permite la clasificación de los datos. En este caso, la distinción de categorías implica considerar las concepciones didácticas, los entornos y tecnologías y también los sujetos, las mediaciones, las prácticas de enseñanza, y los roles diferentes que adoptan estudiantes y docentes. La innovación educativa presentada contempla cambios tanto en la lógica, secuencia y estructura de las clases, como en los materiales, recursos y alternativas curriculares

Para determinar el nivel de apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes, cada una de estas categorías está conducida por atributos que dan cuenta de

la apropiación de conocimientos respecto a la temática abordada - Holocausto y otros genocidios. La idea es clasificar lo que expresa el estudiante sobre su visita al museo virtual y cómo opera este recurso didáctico digital específico en la construcción de los conocimientos.

Entre las categorías se encuentran:

- El vínculo con el tipo de tecnología utilizada.
- Si visitar uno o varios museos digitales al mismo tiempo y el porqué de la elección.
- Contexto de la visita y ritmos (entró y salió varias veces, por ejemplo)
- Tipo de acceso (accedió a los testimonios en primer lugar o las fotografías en primer lugar)
- Contenidos seleccionados
- Tipo de recursos visitados
- La explicitación de los conocimientos previos
- Comunicación de las emociones.

La aplicación de los indicadores ayuda a establecer criterios de efectividad. Entre ellos se mencionan:

- Indicadores de situación y diagnóstico: destinados a conocer los saberes previos de los estudiantes
- Indicadores de seguimiento: para evaluar la eficacia de la visita al museo virtual en términos de identificación de proceso meta cognitivos en las dimensiones emocional, cognitiva y procedimental.
- Indicadores de resultados: para verificar el cumplimiento de los objetivos en cuanto a la conceptualización temática. En este caso, se pretende identificar los conceptos que los estudiantes rescatan como “aprendidos” gracias a la actividad realizada. Por la propia consigna los estudiantes consignarán más de uno.
- Indicadores para evaluar los beneficios del abordaje de la temática con este tipo de recurso didáctico digital en cuanto a las expresiones de los estudiantes respecto a su nivel de conformidad y satisfacción con la tarea realizada y los conocimientos adquiridos

HIPÓTESIS PRELIMINARES

A continuación, se presentan algunas posibles cuestiones a tener en cuenta en el momento de construir conceptualizaciones respecto de la experiencia indagada. Se presentan a continuación, las dimensiones en la que a fines analíticos se desagregan los registros de las actividades:

a) Dimensión operativa

En nuestro caso, la mediación tecnológica implica considerar que el agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella. No menos importante es el saber “utilizarla” para poder recorrer y aprender en un museo Virtual. En virtud de que para acceder a los museos virtuales publicados en Internet intervienen múltiples procesos vinculados con la alfabetización informática, resulta de interés adentrarse en los modos de uso de las herramientas informáticas por parte de los estudiantes para definir su modo de vincularse con la temática. En los museos virtuales, la interactividad tiene que ser una condición, una premisa a partir de la cual empezar a navegar. La visita virtual constituye una vivencia diferente y singular: el museo virtual encuentra su razón de ser en aquellas experiencias que pertenecen exclusivamente al ámbito digital. La creación de condiciones para percibir (perceptualización) las imágenes contribuyen a ofrecer alternativas múltiples de visualización de los materiales y recursos que proponen la generación de vínculos para su comprensión sin intentar sustituir o simular la posible experiencia directa, sino explorar el contacto con formas novedosas de desarrollar experiencias. En este caos, existe una práctica extendida respecto a la rapidez y facilidad para navegar en Internet. Los participantes de la experiencia no deberían encontrar dificultades para el manejo operativo de los recursos

b) Dimensión emocional

Las comprensiones acerca de la Shoá se construyen en relación con el estado anímico, expresión inmediata de una realidad que interpela y apremia a marcar posiciones y valoraciones. Las opiniones de los estudiantes están generalmente cargadas de

valoraciones. El sentido de sus explicaciones, conceptualizaciones y representaciones está cruzado por estos esquemas de valores. Por eso, encontramos que esta dimensión es una de las principales estructuradoras del marco cognitivo de referencia con el cual aprehenden el concepto de Shoá. Se destacan algunas conceptualizaciones en tensión: lejanía versus cercanía, los políticos versus los ciudadanos comunes, víctimas/victimarios y memoria/desinterés. En esta línea es imprescindible cada alumno pueda poner en juego la dimensión emocional para a partir de ella poder configurar la dimensión cognitiva e integrar ambas en la formulación de reflexiones y acciones.

c) Dimensión cognitiva

Las explicaciones racionales sobre el mundo implican o denotan siempre la existencia de marcos de aprendizaje que forman parte del background de conocimientos con el que los sujetos se mueven en el mundo. El museo demanda mediadores apropiados entre la información y las tareas asignadas a los estudiantes-visitantes. Es necesario poner el foco en los estudiantes.

En un estudio citado por Gómez Alcorta (2006) sobre visitas reales se intenta responder ¿Qué pasa con l@s alumn@s? ¿Cómo perciben este tipo de actividades?... Dejemos ahora que sean ellos quienes contesten para qué les es útil ir de visita al museo. La respuesta más frecuente es que sirve para hacer las tareas, las cuales con frecuencia, según el viejo modelo memorístico. (p.201)

Se exige el trabajo de síntesis e interpretación de la información. Se trata de significar y para ello en primer lugar, comprender el lenguaje que les es propio a los museos (virtuales o presenciales) para mostrar sus contenidos.

Encontramos que los estudiantes construyen racionalmente el concepto Shoá, a partir de algunas cuestiones relacionadas con la visualización de imágenes y sus múltiples connotaciones negativas. En general, los estudiantes definen el fenómeno, apelando a la función que cumplió esta cuestión en su experiencia vital. Encontramos que el esfuerzo por conceptualizar la Shoá no les resulta un asunto fácil, dan cuenta de la rareza que les produce hablar el tema, además de que se reconocen, en términos generales, poco conocedores del mismo. En cuanto a las implicaciones semánticas del concepto, encontramos que éste siempre venía asociado con una cantidad de valoraciones

negativas. En este punto, resulta complicado deslindar las categorías de lo racional y lo valorativo. Sucede que la operación de conceptualización va ligada, casi siempre, a la valoración del término.

Capítulo VI. Análisis

Este trabajo de investigación *Los aspectos didáctico comunicacionales y las mediaciones tecnológicas en la enseñanza en la Universidad Nacional de San Martín: el museo virtual como espacio para la construcción de conocimientos en torno a la temática de la Shoá*, se focaliza en la comprensión de una situación educativa específica, en un contexto particular: la utilización de los museos virtuales – que abordan la temática de la Shoá y otros genocidios como recursos didácticos privilegiados para la enseñanza en el Seminario de Derechos Humanos, asignatura optativa para el 2do año, de la Licenciatura en Dirección de las Organizaciones de la Sociedad Civil (LIDOSC) modalidad virtual- Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín, Bs As. Argentina - cohortes 2013 – 2018. Se toma la teoría como referente indispensable para la planificación de una práctica de enseñanza específica y se reflexiona sobre su implementación, favoreciendo la retroalimentación entre el trabajo de campo y el trabajo de análisis.

Como ya se ha mencionado, se considera que si bien el contexto y el intercambio grupal incide en la construcción de conocimientos– procesos sociocognitivos- los estudiantes actúan y construyen sus perspectivas de forma personal y única; el aprendizaje es un proceso individual.

Se optó por un enfoque cualitativo basado en el registro personal de cada sujeto: un estudio que tiende a la comprensión de los fenómenos sociales y no a las explicaciones generalizables o universales. Se planteó analizar la relación que existe entre aquello que vivencian los estudiantes como visitantes de los museos virtuales y cómo estructuran esas experiencias en virtud de construir el conocimiento específico sobre la temática. Se puso en tensión qué se “vive” dentro del museo virtual y cómo se despliegan las relaciones con un objeto de conocimiento complejo y multidimensional que entre otros componentes implica la noción de ciudadanía y la propia identidad, la historia personal, la discriminación, la historia universal, los derechos humanos y los valores éticos.

LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA COMPRENSIÓN

Como ya se ha mencionado, partimos del modelo constructivista de aprendizaje, en que la actividad planificada y consignada motoriza y facilita la adquisición de

conocimientos - ya se ha dicho a lo largo de este trabajo que el sujeto aprende cuando la experiencia educativa tiene un carácter intencional, provocador, vinculante con otras experiencias previas. El rol de los educadores radica en favorecer actividades que se integren con otras nuevas y que por lo tanto provoquen aprendizaje. Cabe analizar desde esta mirada la experiencia de visita al museo virtual de Holocausto; cómo los estudiantes – guiados por la propuesta didáctica ofrecida por el docente - vinculan esta actividad con lo que ya sabían, con lo que sienten, con los que se les genera en los planos emocional, operativo y cognitivo.

Para iniciar el análisis comenzamos por retomar las ideas de Ausubel en cuanto a que privilegia como el factor más importante que influye en el aprendizaje: lo que el alumno ya sabe. (Ausubel, 1983)

Coll, Pozo, Saravia y Valls (1992) indican que aprender comprendiendo requiere partir de lo que el alumno ya sabe para modificarlo y ofrecen el siguiente esquema (figura 3) para analizarlo:

Figura 3: Características de los conocimientos previos



Estos conocimientos previos son construcciones personales, y muchos han sido elaborados de modo más o menos espontáneo en la interacción con la realidad que los rodea. Pozo (2000) afirma que a veces estas ideas pueden identificarse a través del lenguaje, pero en ocasiones se descubren «implícitas» en las prácticas, constituyendo verdaderas «ideas en acción», es decir, conocimientos prácticos más que declarados.⁶⁶

⁶⁶ Pozo (2000) en su trabajo Aprender para comprender y construir conocimiento, menciona que las concepciones sociales no tienen su origen tanto en la interacción directa, sensorial, con el medio sino más bien con el entorno social y cultural. El sistema educativo es un vehículo más de transmisión cultural; los estudiantes llegan con creencias socialmente inducidas sobre numerosos hechos y fenómenos. Muchos de estos saberes se presentan a través de los medios masivos de comunicación (por ejemplo Redes

Entonces resulta clave el trabajo didáctico con estas ideas para poder cambiarlas y para ello será necesario facilitar la toma de conciencia de l@s alumn@s sobre sus propias ideas, para que hagan explícitos sus saberes implícitos, ya que sólo así podrán modificarlos. Aprender un contenido significa construir significados, representaciones o modelos mentales de ese contenido, para lo cual el estudiante selecciona y organiza la información que le llega por diferentes vías: una es a través del profesor, la otra proviene de un elemento del que dispone desde antes de iniciarse el aprendizaje y son los conocimientos previos que posee en su estructura cognitiva en relación a los contenidos. (Santangelo, 2005).

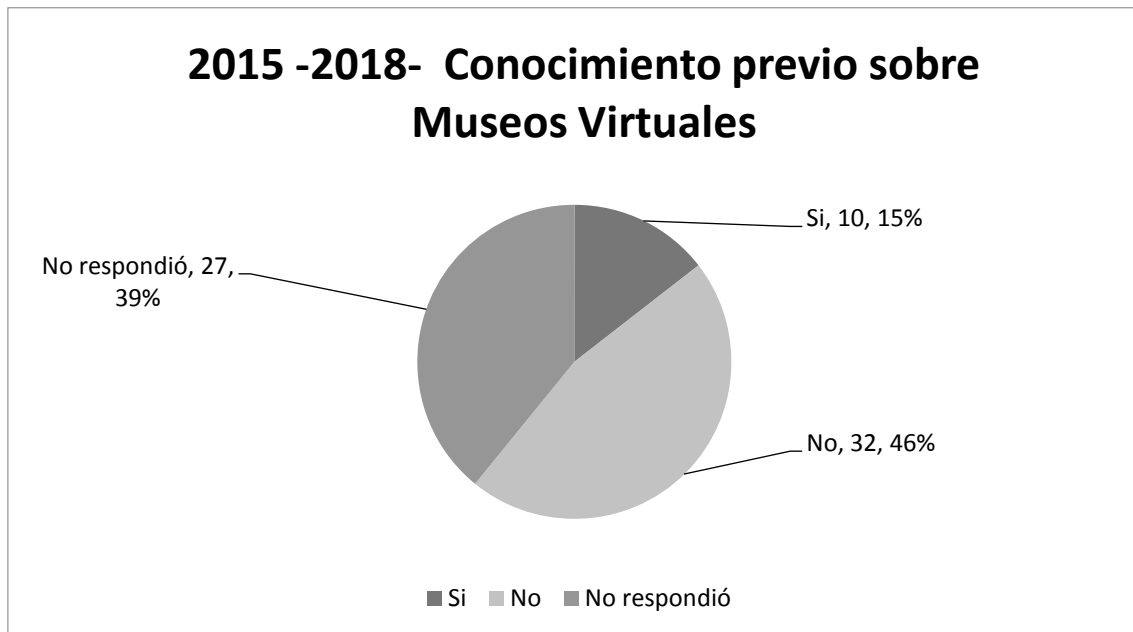
Para que l@s estudiantes comprendan, deben implicarse, asumir el aprendizaje como un proceso de búsqueda de un significado personal a lo que están aprendiendo y para eso debemos partir de sus propios conocimientos sobre lo que ya saben y creen (a veces sin saber que lo saben y creen).

Solamente se puede aprender, cambiar - a partir de situaciones y problemas de aprendizaje que tengan un contenido definido, situaciones con respecto a las cuales l@s alumn@s tengan ya algún conocimiento previo a partir del cual puedan reflexionar. En síntesis, la comprensión necesita la movilización didáctica de las ideas previas.

CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE MUSEOS VIRTUALES

Con la intención de movilizar los conocimientos previos de los estudiantes, para las cohortes 2015-2018 se incorporó como primera consigna de la actividad la pregunta: ¿Conocía anteriormente estos u otros museos virtuales? En caso afirmativo detalle cuándo los visitó y en qué contexto. La respuesta es mayoritariamente negativa: solamente el 15% de los estudiantes manifiestan conocerlos.

Gráfico 1



Particularmente en la cohorte 2015 sólo el 10% de los participantes indican saber de su existencia.

Gráfico 2

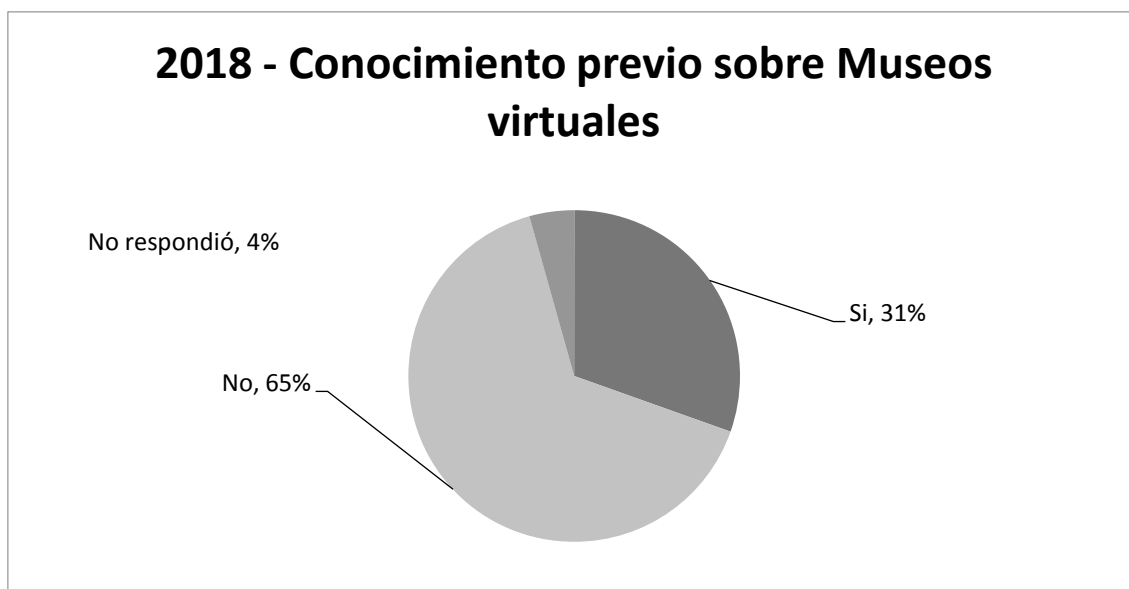


Hasta 2017, es significativo también el porcentaje de estudiantes que no responde a la pregunta; podríamos inferir que se trata de un concepto desconocido o por lo menos no habitual de su navegación en la web y por lo tanto no lo reconocen como tal.

Gráfico 3



Gráfico 4



A continuación se consignan algunas respuestas:

“Desconocía los museos virtuales, nunca había ingresado a ninguno. Y eso que este tipo de historia me es muy atrapante”. (F85 2017)

“He seleccionado el Museo Ana Frank, y debo reconocer que no conocía este, ni había buceado en algún otro Museo Virtual. Muy interesante la propuesta”. M69 (2016)

No, realmente desconocía completamente que existían museos virtuales. Es la primera vez que visito uno, y me parece muy interesante. F103 (2018)

“No conocía los museos virtuales, es la primera vez que realizo la experiencia”. F79 (2016)

“No, en verdad no los conocía. Puedo mencionar que he buscado direcciones de museos y conozco algunos de los museos de la ciudad de Buenos Aires, pero este tipo de sitios es la primera vez que los visito”. M82(2016)

No sorprende el dato, dado que en Argentina aún es muy acotada la asistencia a museos y los museos virtuales están prácticamente ausentes en el imaginario social. Este fenómeno puede observarse en la Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2017, una iniciativa del Sistema de Información Cultural de la Argentina (SInCA) que tiene por objetivo producir información relevante para el Estado, los ciudadanos, los académicos, y el sector privado. Los datos obtenidos a partir de la encuesta permiten conocer en profundidad el comportamiento en el país.⁶⁷

En comparación con la realizada en 2013, en esta muestra se visualizan claramente los cambios que introdujeron las TIC en los hábitos de consumo cultural. Aparece un dato vinculado a la asistencia a los museos en el que se indica que pasó del 19% en 2013 al 11% en 2017. A pesar de esto, la proporción de población asistente en el nivel socioeconómico más alto permaneció estable (en torno al 30%). En cambio, en los estratos bajo y medio bajo, la asistencia cayó del 13% al 6% respectivamente. La

67 Ficha técnica

1. El cuestionario fue diseñado tomando como referencia el instrumento de recolección empleado en 2013.
2. Su implementación fue llevada a cabo por la consultora en investigación de mercado y opinión pública, Ibarómetro, a través de un trabajo de campo realizado durante el primer semestre de 2017.
3. El cuestionario de 117 preguntas se estructuró en torno a las dimensiones: radio, música grabada y en vivo; diarios; libros; revistas; televisión; películas y series; cine; teatro; prácticas digitales; cultura comunitaria; videojuegos; y patrimonio.
4. La encuesta se aplicó a población de 13 y más años que residiera en aglomerados urbanos de más de 30 mil habitantes.
5. Se elaboró una muestra probabilística, polietápica y estratificada en siete regiones: Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, NOA, NEA, Centro, Cuyo y Patagonia.
6. La muestra abarcó 2.800 casos efectivos y el margen de error fue de +/- 3%.

Recuperado de: <https://www.sinca.gob.ar/VerDocumento.aspx?IdCategoria=10>

explicación que figura en la encuesta refiere a que, como en el resto de las prácticas culturales que demandan salir del hogar, el consumo en los niveles socioeconómicos más bajos fue el que más se resintió. A la vez, se vincula la asistencia asociada al nivel educativo: el nivel de concurrencia a museos es mayor entre la población con nivel educativo terciario, universitario y postuniversitario.

Si bien como señala Dolores Reig (2014)

En nuestro contexto tecnocultural actual, la relación entre el mundo real y el mundo virtual no puede concebirse como un vínculo entre dos mundos independientes y separados, que eventualmente coinciden en un punto, sino como una cinta de Moebius, donde no existe un adentro y un afuera, y es prácticamente imposible definir los límites entre ambos. (SITEAL, s/d)

Cabe indicar que no hay ninguna alusión específica a la visita a museos virtuales, ni tampoco se menciona a los museos virtuales como espacios educativos diferenciados y particulares dentro de los sitios web visitados por los usuarios.

Se destaca un cambio importante en la cohorte 2018. Se podría inferir que con el correr de los años y la tendencia positiva en cuanto a la conectividad y la mayor democratización y apropiación de las TIC, así como también el crecimiento de la oferta de museos virtuales en la Red, más estudiantes manifiestan conocer estos sitios. Retomando al ya mencionado Marcelo Urresti, (2011) la reciente cibercultura genera transformaciones que permiten sostener un proceso de digitalización de la cultura y los bienes culturales cada vez más masivo.

A continuación, algunas apreciaciones de los estudiantes:

“Si conozco, desde hace mucho tiempo, generalmente los museos de arte europeos y norteamericanos, el Moma, Del Prado, del Vaticano y Louvre. Supe de ellos porque, desde muy joven, soy un aficionado a la pintura artística y como no tengo la suerte de poder viajar mucho investigo la forma de poder acceder de manera virtual a estos hermosos lugares.”M101(2018)

“Conozco la experiencia de los museos virtuales puesto que desde hace varios años trabajo en el Ministerio de Cultura de la Nación (creo que lo he comentado en algunos foros) y, hasta el año 2015, me desempeñé en la entonces Dirección Nacional de Patrimonio y Museos, dentro de la mencionada Dirección trabajábamos directamente con los 25 Museos Nacionales dependiente del mencionado Ministerio, si bien hasta aquel momento no se contaba con recorridos virtuales (que sí

existen en la actualidad en nuestro país) si estuvimos investigando como se manejaban en otros países para hacer a los museos “mas accesibles y cercanos” a toda la población. En virtud de ello investigamos Museos de los Estados Unidos, como el MoMa, el Met, museos de España, como el Reina Sofia y Museos de Francia. Como resultado de aquel trabajo nacieron dos programas, CONar (colecciones Nacionales Argentinas) y MEMORar (Memorias de fondos documentales históricos) <https://conar.senip.gob.ar/> a partir de los cuales se puede acceder a las colecciones de los Museos asociados. Por otra parte ya desde el año pasado se ofrecen recorridos virtuales por el Museo Nacional de Bellas Artes y el Museo Histórico Nacional. F102(2018)

“No, pero sabía de la existencia aunque no había visitado ninguno, sabía de su existencia por intermedio de mi marido que realizó unas actividades con sus alumn@s y me comentó algo.” M105(2018)

Si bien no se pregunta directamente ni en este ítem ni en el de observaciones y comentarios, la mitad o más de la mitad de l@s estudiantes relatan contar con conocimientos previos sobre la temática y cómo vinculan lo nuevo con lo que ya sabían.

Gráfico 5

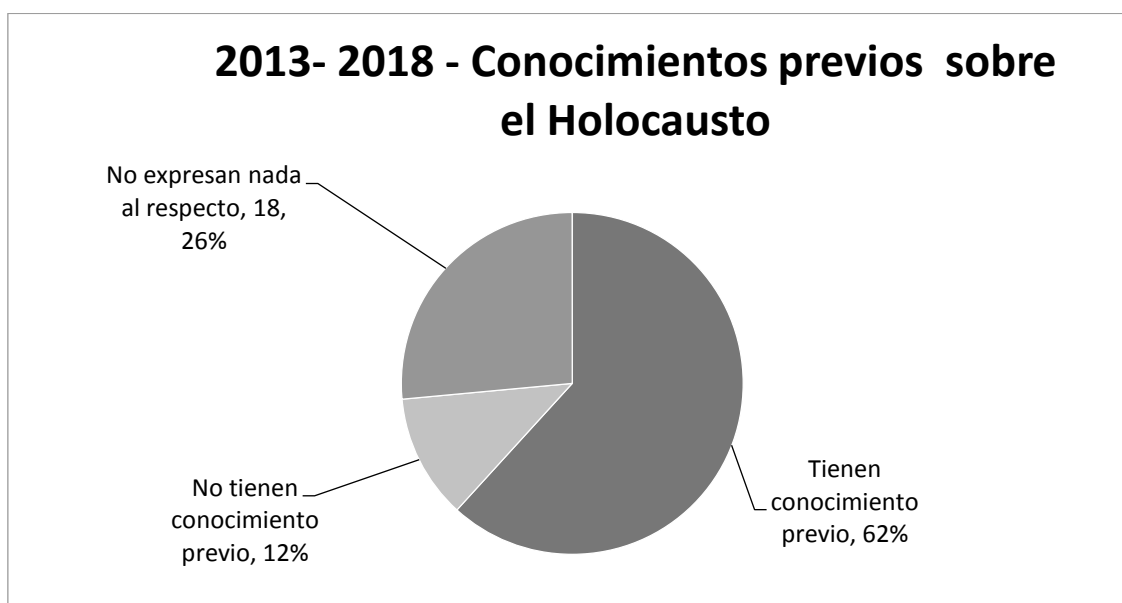


Gráfico 6

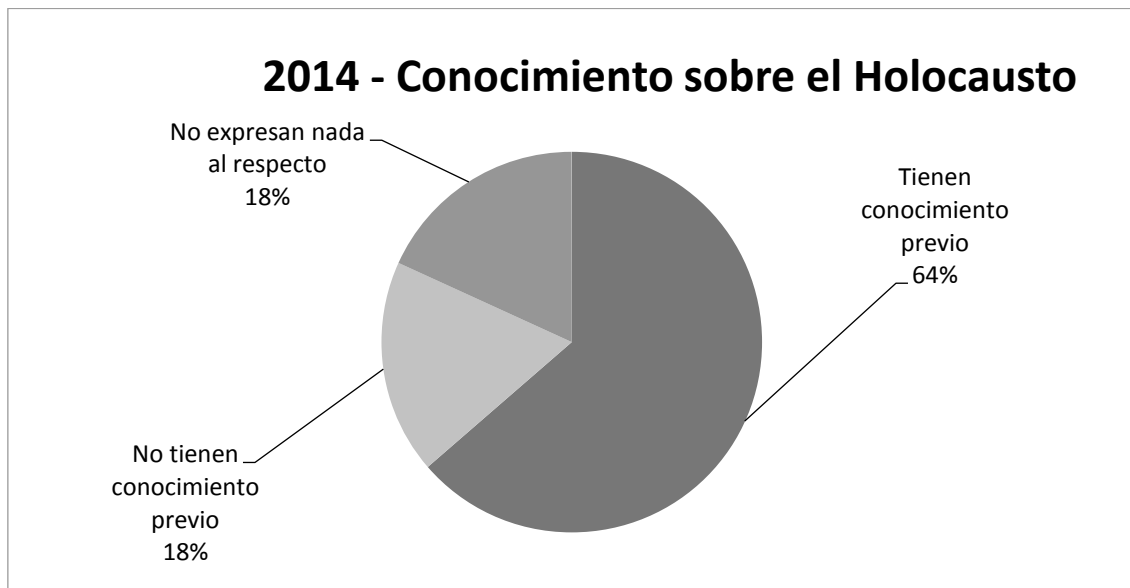


Gráfico 7

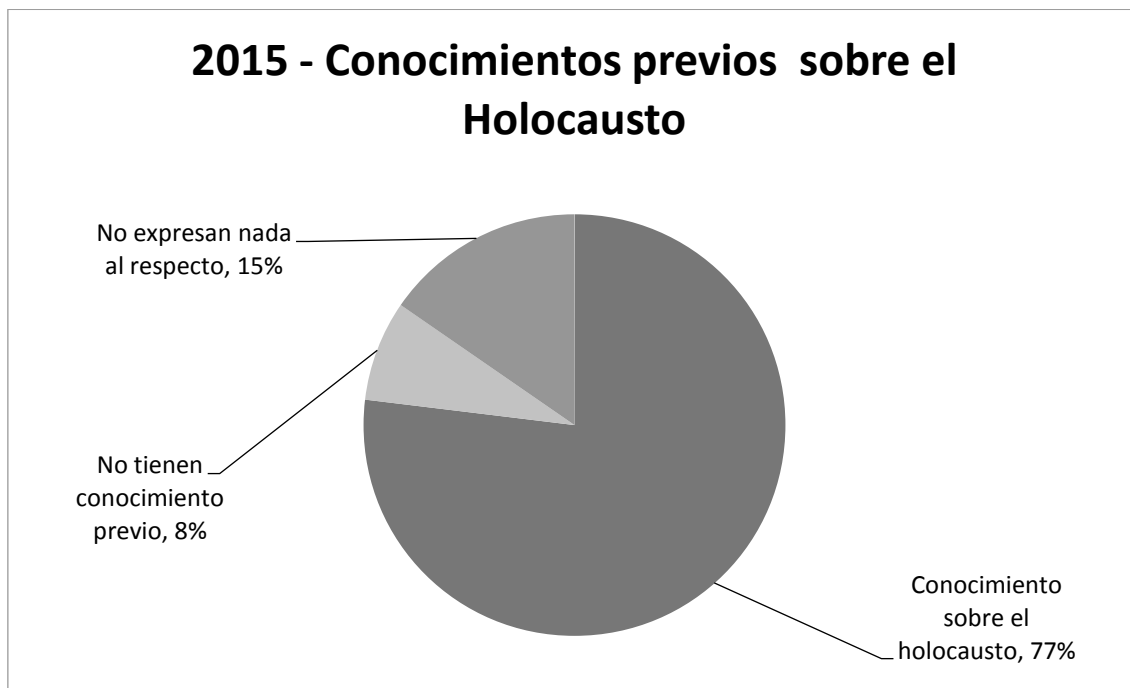


Gráfico 8

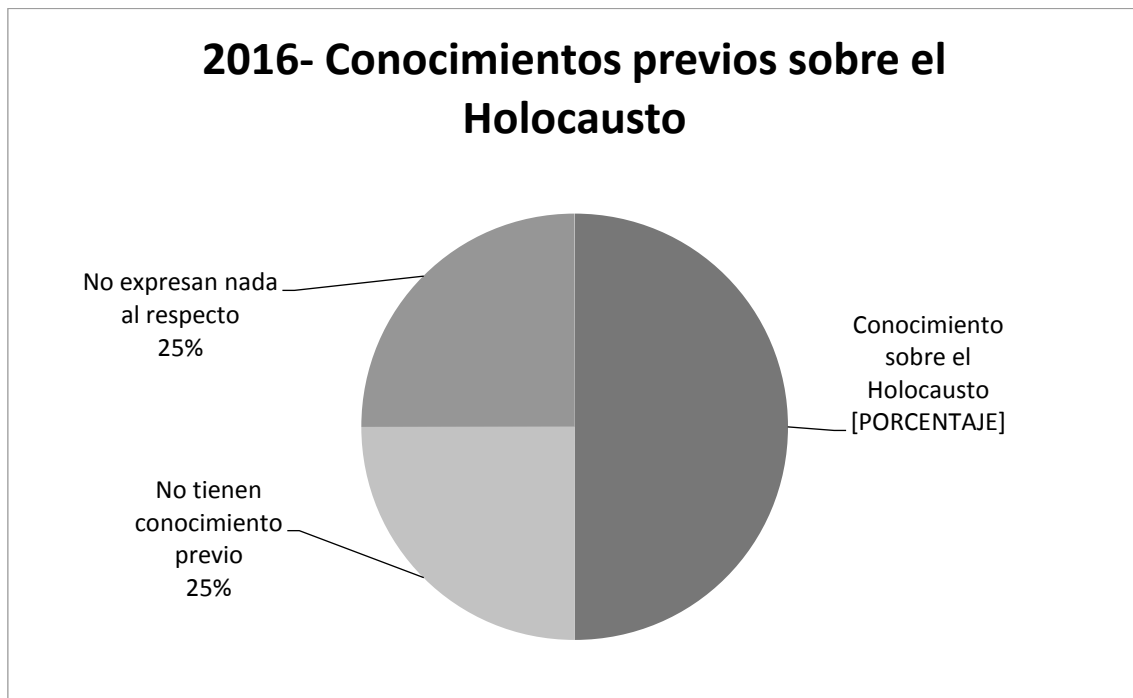
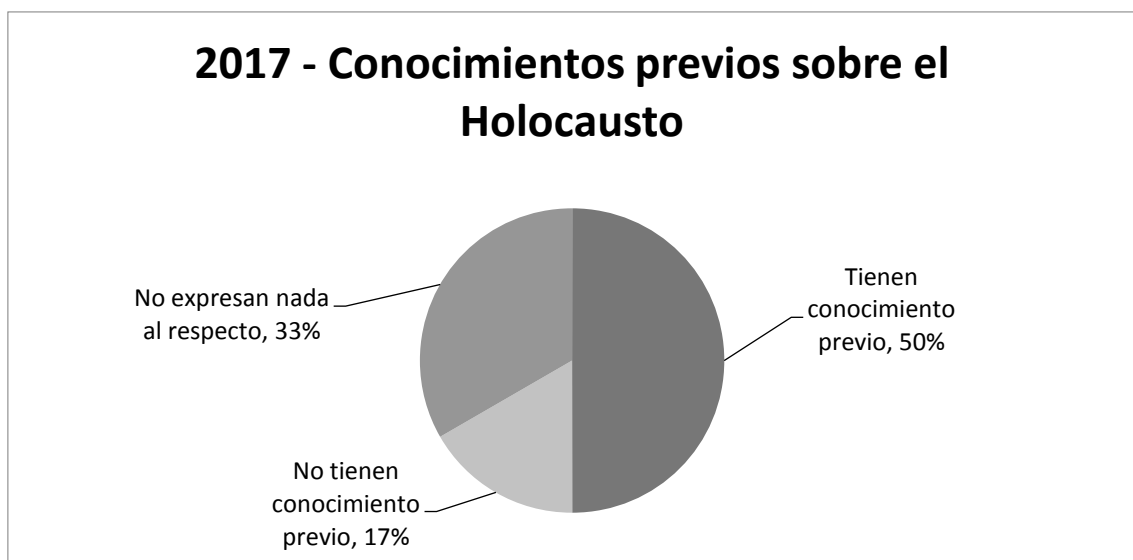


Gráfico 9



Cabe señalar que much@s estudiantes refieren a series televisivas o películas como fuentes de conocimientos previos. De hecho, es sabido que el Holocausto ha sido un tema recurrente en la industria del entretenimiento, sobre todo la que proviene de Estados Unidos. Existe una sobreabundancia de materiales producidos por la industria de espectáculo y consumidos por un gran público.

Se rescatan algunos comentarios ejemplificadores

“Si bien tenía conocimiento del Holocausto, o mejor dicho creía tener, siempre me interesó conocer esta parte de la historia, vi películas y muchas, documentales, leí el libro de Eichmann en Jerusalén, pero nada se asemeja a los testimonios publicados en este módulo de la materia, todo lo que creí saber pasó a ser nada cuando escuché los testimonios, fue como ver a Gerti o Jules en cada película, incluso las cosas que están en los museos les pertenecen a ellos también por ser unos de los pocos sobrevivientes”. M39 (2014)

“En un principio sentí tristeza, ya que automáticamente cuando veo algo sobre el Holocausto me acuerdo de las películas que vi y de los libros que leí sobre el tema y me aparece una mezcla de sensaciones entre dolor, tristeza, bronca, odio. Pero aunque me genere estas emociones negativas, siempre necesito seguir leyendo para saber lo que paso, informarse es la manera de no cometer los errores de la historia.” F33(2014)

“Dolor, tristeza. Si bien todos sabemos de la existencia del Holocausto creo que nunca me detuve a leer sobre el mismo. Siempre tomé películas, relatos en algún programa televisivo, pero nunca verme frente a las imágenes y las historias” F64 (2015)

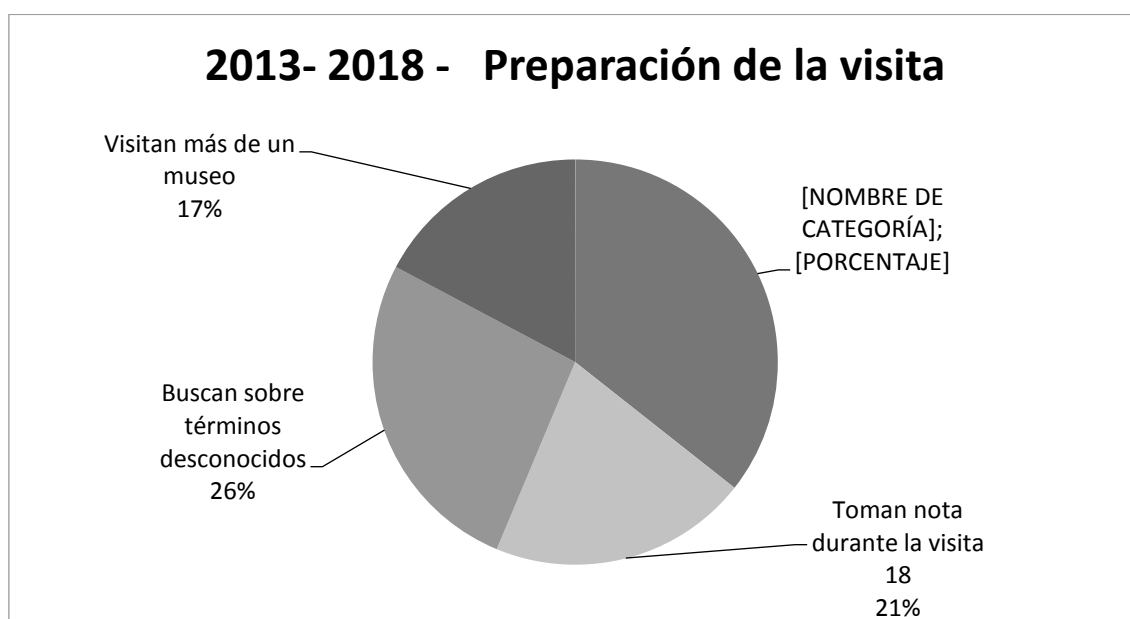
PREPARACIÓN PARA LA VISITA

El conocimiento implica información interiorizada y adecuadamente integrada en las estructuras cognitivas de un sujeto. Es algo personal e intransferible: no podemos transmitir conocimientos, sólo información, que puede (o no) ser convertida en conocimientos por el receptor, en función de diversos factores (los saberes previos del sujeto, la adecuación de la información, su estructuración, etc.)" En este sentido, “Internet resulta una fuente de información que requeriría de un trabajo de docentes y estudiantes para transformarla en conocimiento. El aprendizaje requiere conocimiento.” (Lion, 2006, p.18)

La mediación pedagógica refiere a la forma en que el docente desarrolla su práctica, enfatizando su metodología de aprendizaje, que en este caso estimula espacios comunicativos y genera un diálogo que favorece la construcción del conocimiento. La comunicación es constitutiva de la mediación pedagógica. En el aula las mediaciones que se instauran son múltiples, son relaciones simbólicas entre docente - estudiante y el saber que constituye el objeto de estudio, donde se despliegan diferentes interacciones mediatizadas. En este caso, previamente a la visita, en los espacios de interacción en el EVEA se les sugiere a los estudiantes que se preparen para la experiencia, entre las recomendaciones, se refiere a que tomen notas, que seleccionen el tiempo y el espacio para realizar la actividad.

Como respuesta a las sugerencias, los estudiantes de todas las cohortes en más de una tercera parte comentan acerca de su visita, que la encaran muy seriamente y se preparan especialmente para la tarea. Muchos también mencionan que buscaron terminología desconocida para aprovechar mejor la experiencia, algunos dicen haber tomado notas.

Gráfico 10



Podemos citar algunos de sus comentarios al respecto

“En cuanto a la navegación, no sabía por dónde comenzar. Así que lo primero que hice fue leer la portada del museo, y de a poco fui desplegando las solapas del menú. En algunas hice sólo una lectura general, en otras fui haciendo una lectura más profunda en cuanto a lo que se refiere a preguntas frecuentes y testimonios. Si volví a ver una y otra vez fueron las fotos, y en el sector de muestras actuales. Y también tomando notas de datos importantes con respecto al Holocausto, además de buscar algunos datos por Internet”. F10(2013)

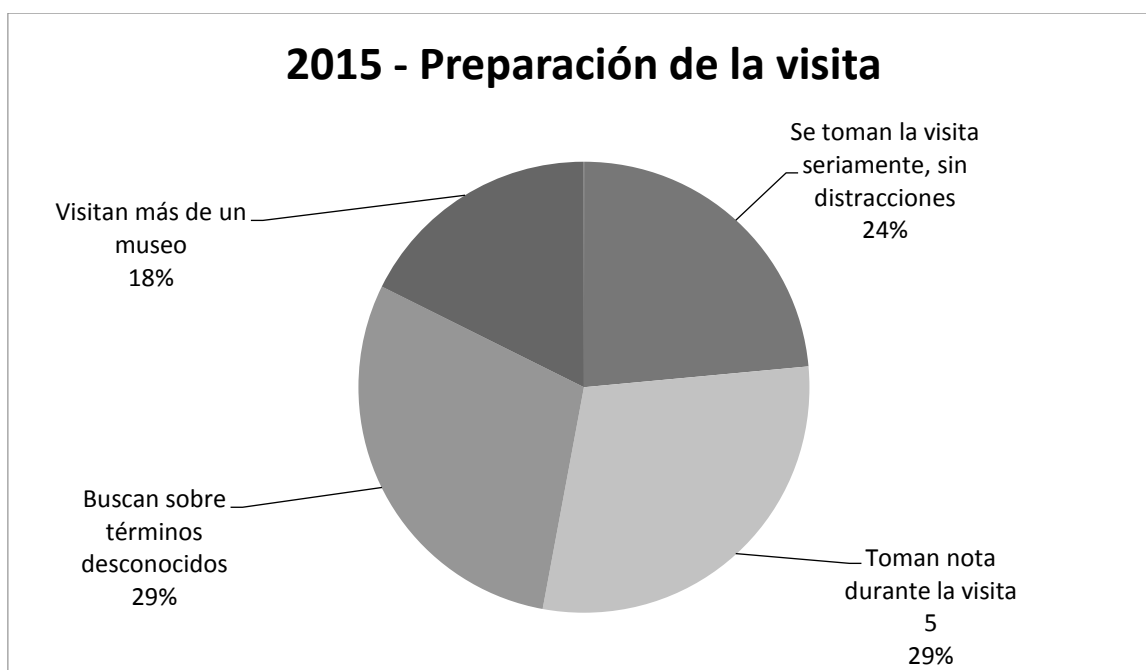
“Comencé por la página de inicio y dejándome llevar por los carteles y propuestas... Me he detenido en cada uno de los pasos dados dado que la recreación y la visita para nada pasiva capturó mi curiosidad, en especial la habitación de Ana en el segundo piso. Visualice varios videos, los cuales identificaré con la distinción “-V-“ al momento de nombrarlos, ya que fui tomando notas no solo de datos que me interesan para luego profundizar, sino también de los pasos seguidos y lugares visitados” ... F29 (2014)

“Había palabras que no sabía su significado y los busqué en Wikipedia; busqué algunos videos en YouTube, como así también tuve la intriga e investigué y leí algunas notas de diarios de Mendoza y por último consulté bibliografía que había en casa”. M105 (2018)

“Me dispuse a tener el tiempo necesario para navegar sin interrupciones ni pre-tarea, por ende, apague celular, televisión, prepare el mate, transcribí la consigna en un cuaderno con el fin de tener cerca un medio para volcar lo que me estuviera pasando por la mente, respectos a pensamientos y sentimientos, finalmente me sumergí en la página. Del Inicio, pase al área Multi-medial, una vez explorada en su totalidad volví al inicio y desarrolle una visita, teniendo en cuenta los criterios de conocer el Museo, sus objetivos, su vinculación con otras instituciones, sus actividades para finalizar en sus documentos, ya que con la multi-medial era una parte de la pagina que me interesaba explorar, ya que contenía información fehaciente acerca de las relaciones del estado argentino, con el nazismo”. M44 (2014)

“Primeramente intenté con los link que me surgía error, es por ello que directamente fui a la página de youtube, donde observé videos y tomé notas de esos documentales filmicos, como así también busqué algunos significados”. M68 (2016)

Gráfico 11



Cabe notar que particularmente en la cohorte 2015, casi un tercio de l@s estudiantes comentan la necesidad de buscar términos desconocidos.

“..No conocía que el ciclo de la vida judía está dividido en cuatro etapas: la circuncisión, el bar mitzvá, la boda y la muerte. Lo aprendí de la lectura comprensiva de los textos de la página del museo y visité otros sitios para encontrar el significado de algunos términos”F52(2015)

..”En la lectura necesité buscar el significado de algunas siglas o algunos términos técnicos (program –NSDAP) (recurrí a Google).” F48(2015)

LA ELECCIÓN DEL MUSEO

Cada estudiante puede elegir libremente qué museo virtual desea visitar del listado propuesto. En algunas cohortes, l@s estudiantes excluyeron algunos museos virtuales – en 2015 no se eligió el Museo de Israel. Y en 2017, ningún estudiante eligió el Museo de Israel o el de México.

En cuanto a la Casa de Ana Frank, en el total de todas las cohortes, ronda un 25% de las elecciones, en el resto de los casos, no es posible identificar una constante y la selección es variable y heterogénea.

Gráfico 12

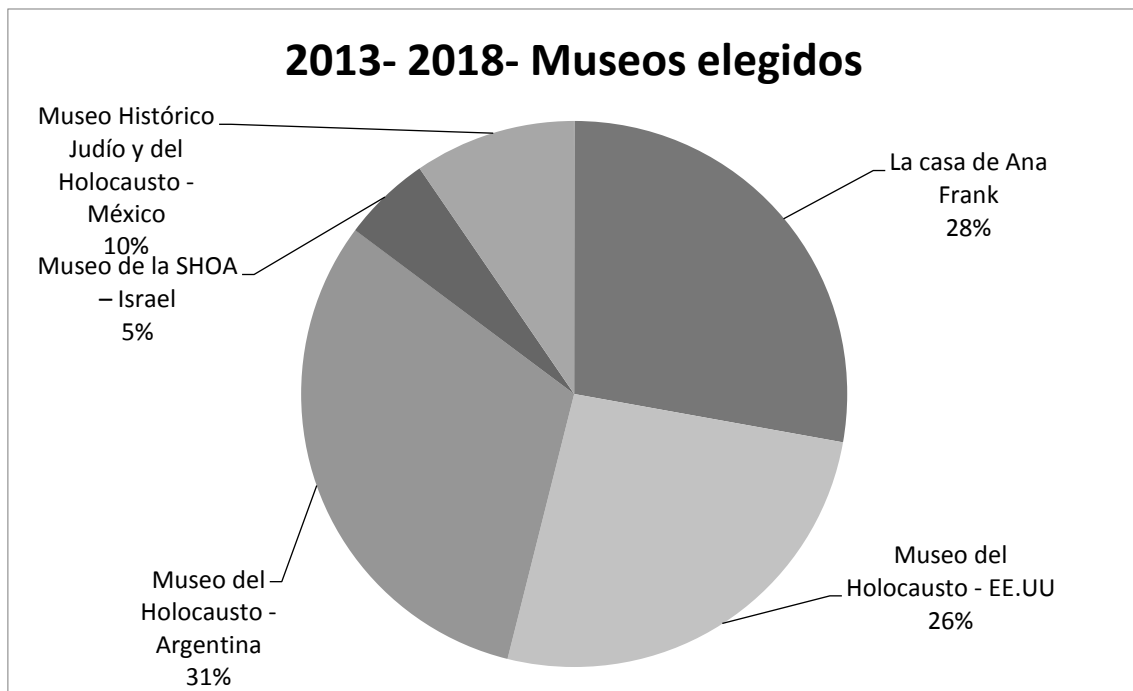


Gráfico 13

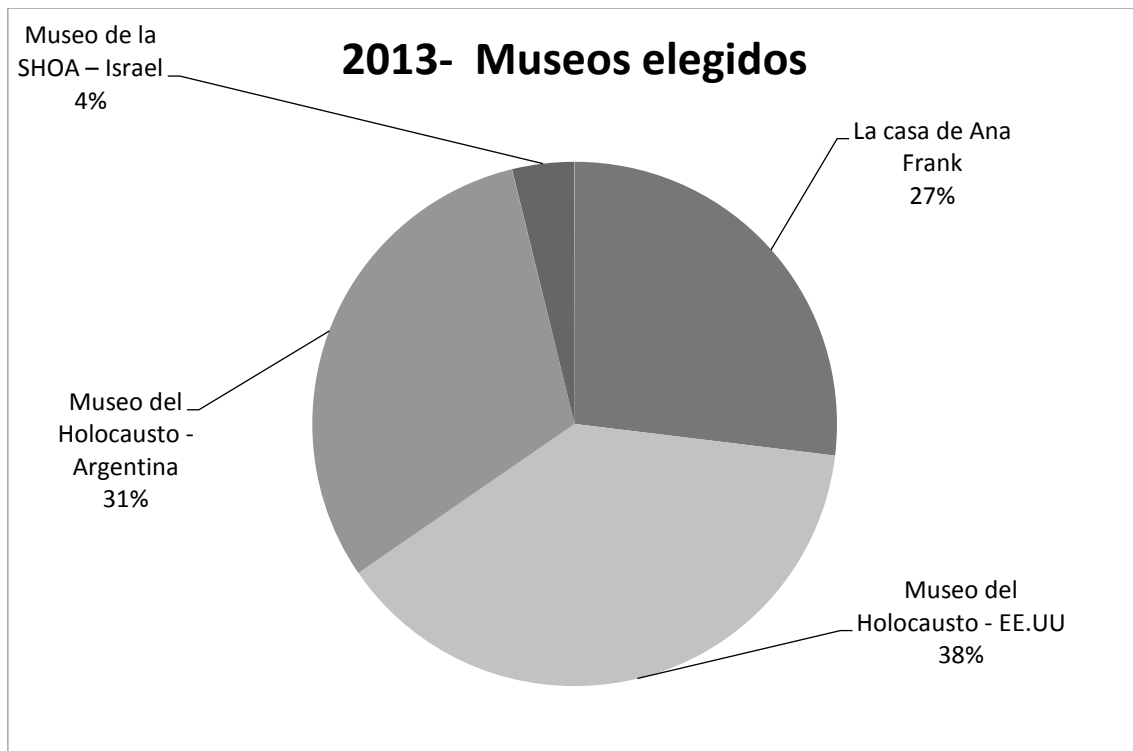


Gráfico 14

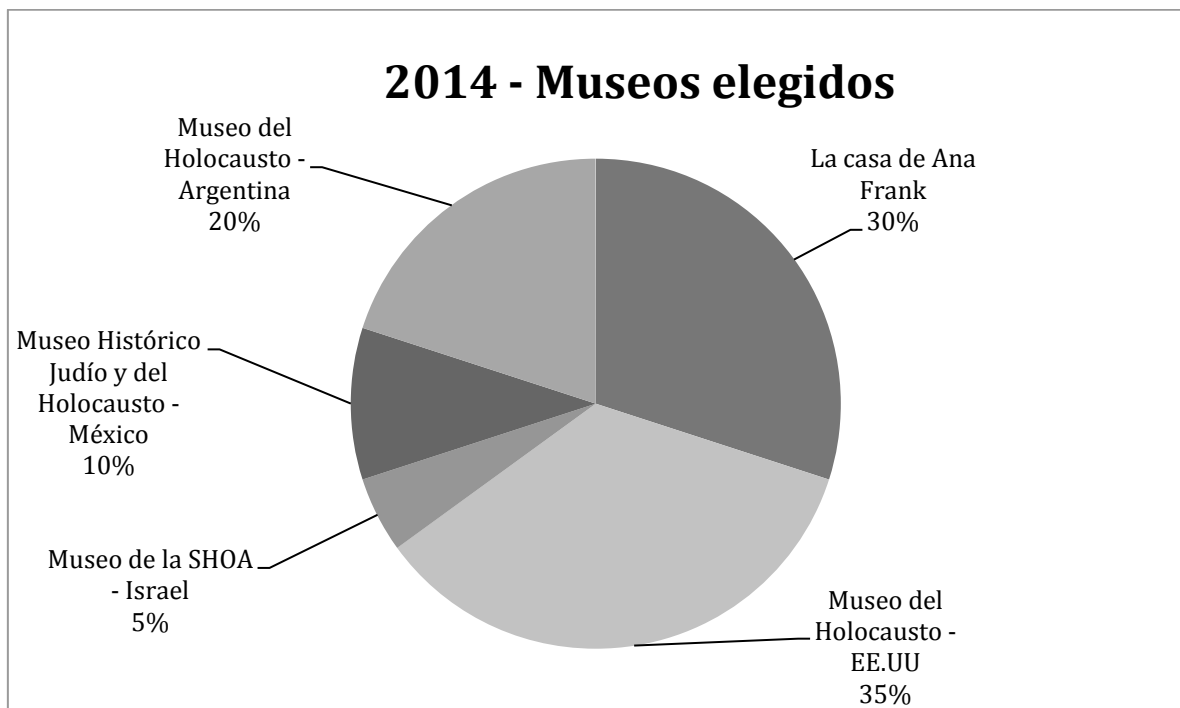


Gráfico 15

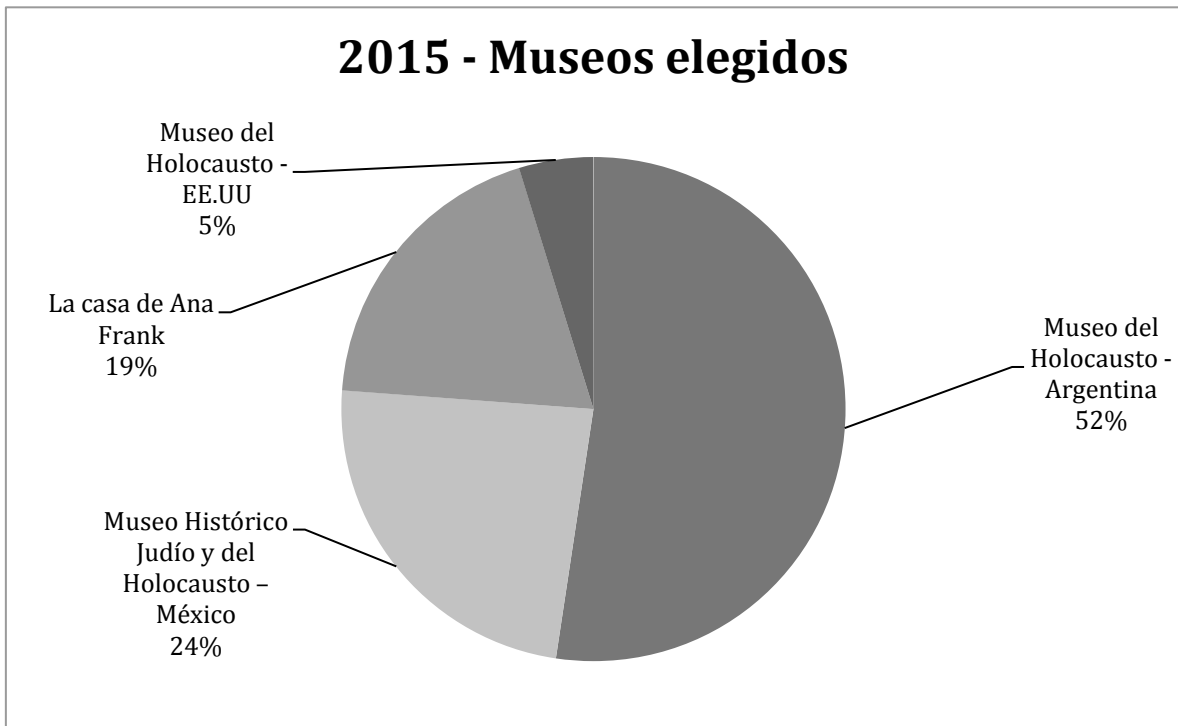


Gráfico 16

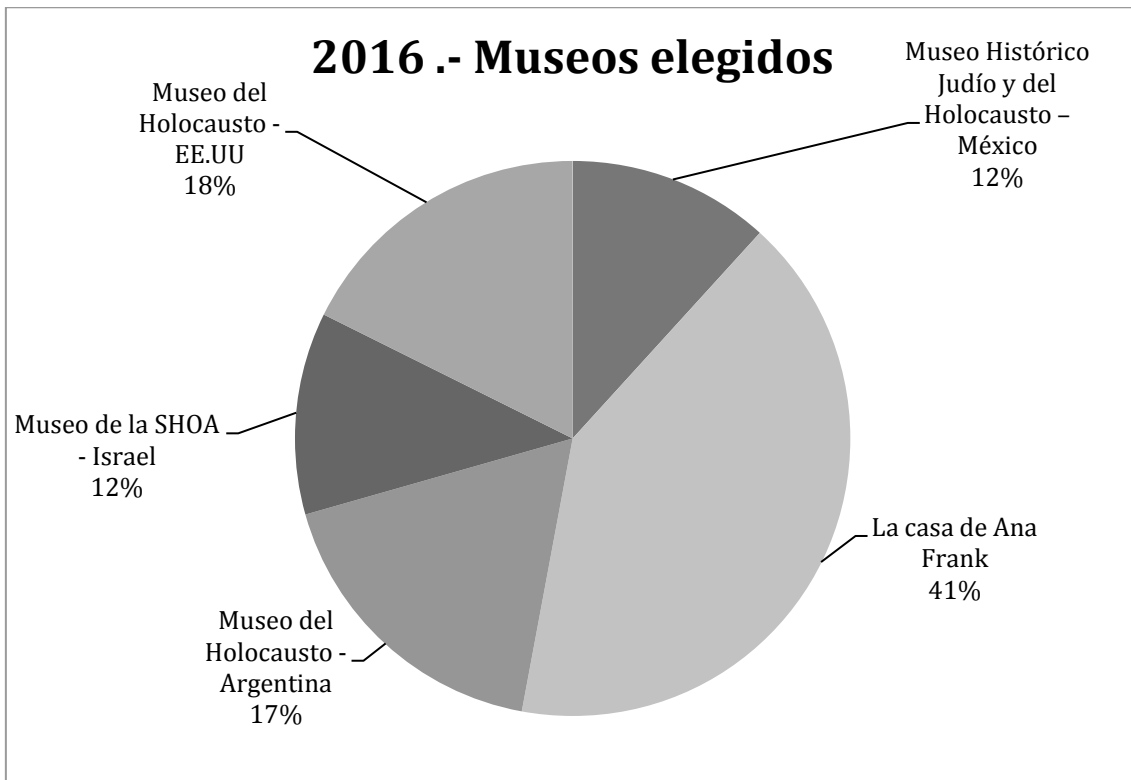


Gráfico 17

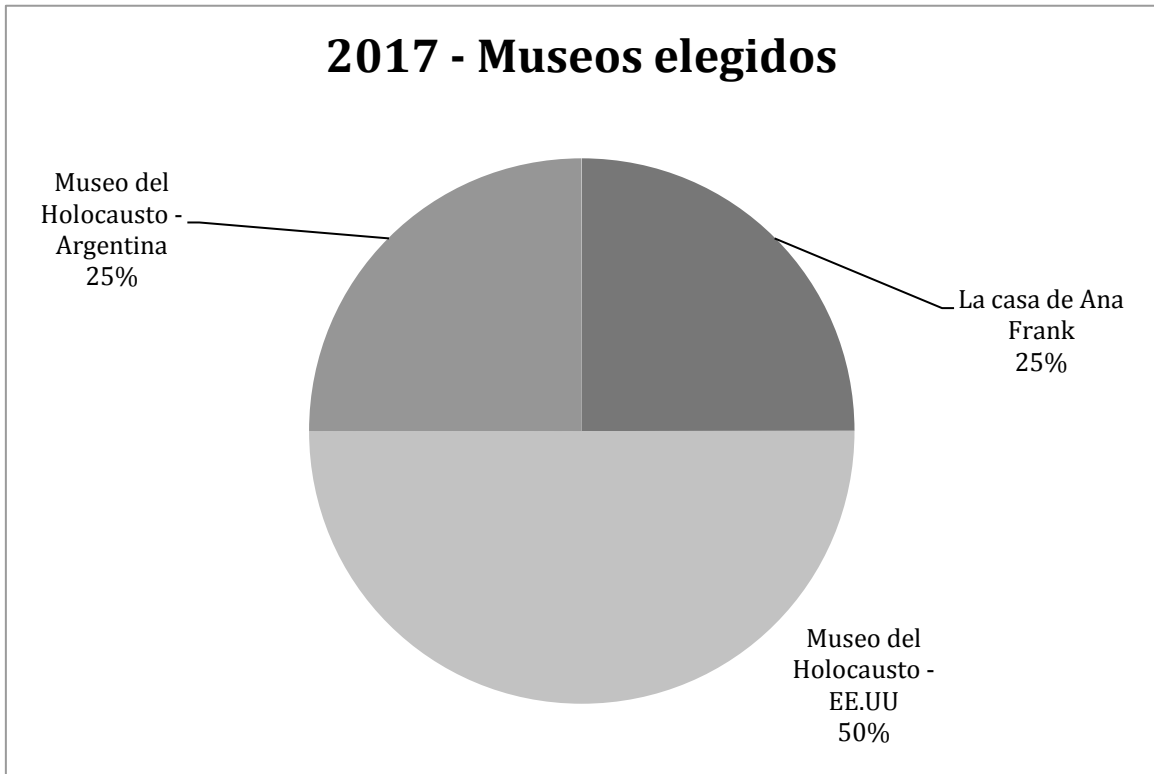
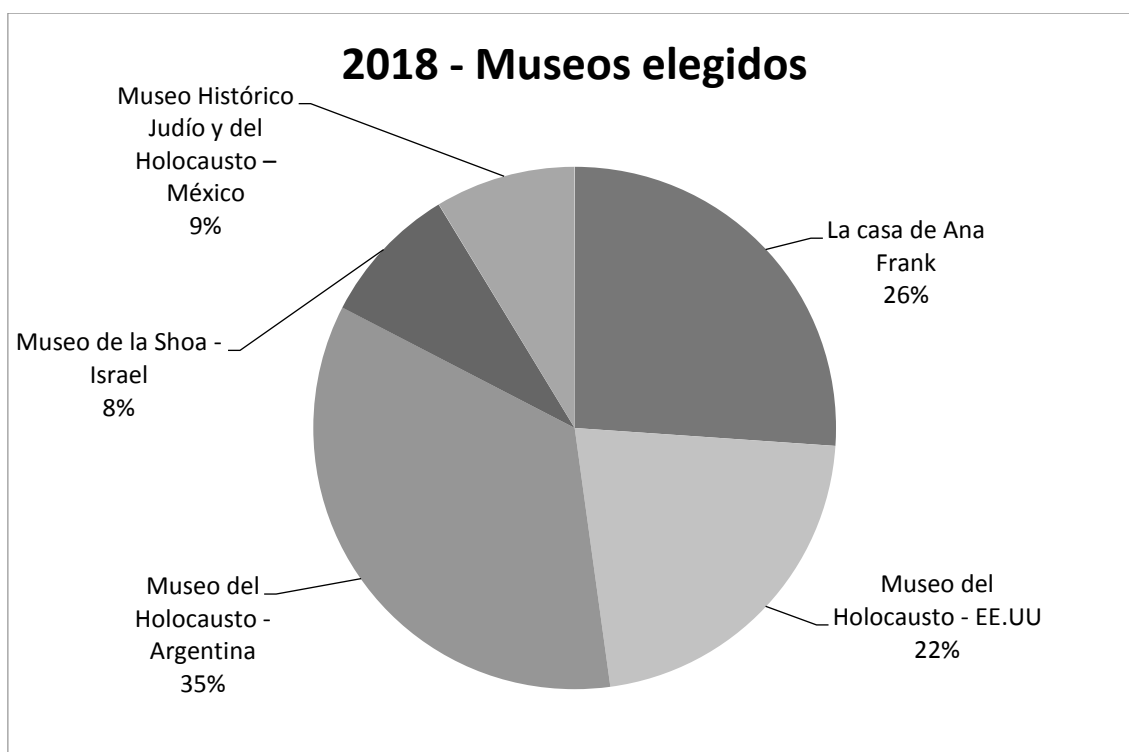


Gráfico 18



Analizando los datos (de acuerdo a los registros), en algunos casos es posible inferir ciertos criterios por los cuales l@s estudiantes optaron por visitar uno u otro museo . En un número importante de estudiantes, los argumentos coinciden con la hipótesis inicial que orientó la selección de los museos para la propuesta didáctica.

Museo Tuvei Maizel de México

“Cuando elegí el Museo Tuvei Maizel, el hecho que sea de México me dio curiosidad en conocer su relación con el pueblo Judío. Cuando desplegué el menú e ingresé a HISTORIA DEL MUSEO, me impactó el número de personas asesinadas durante todo el proceso.” F96/2018)

“Elegí el Museo Histórico Judío y del Holocausto Tuvie Maizel. Me pareció una página fácil de navegar, de diseño sobrio acorde a la temática. Con información muy clara y precisa sobre los distintos temas que aborda. Navegué en el orden que presenta el sitio, ya que me pareció que sigue un orden histórico y facilita la comprensión de toda la información. Luego volví y releí algunos de los ítems porque me interesaron más por ej. “El Mundo que se fue”, “El Inicio del Nazismo” y “La Marcha de la Vida”. ...F53(2015)

Museo de Ana Frank

“En principio me costó elegir. Me gusta mucho las temáticas y todos me gustan verlos. Luego opté por la casa de Anna Frank porque había leído el libro, y ese relato me había impactado. Es muy interesante poder tener una visión física del lugar, dimensionar el espacio, conocer un poco más de lo leído. recorrí la página web, y visualicé otros videos por youtube. Mi obstáculo fue el idioma del paseo virtual de la casa de Anna Frank, igual se puede contextualizar en base a lo uno leyó. En cambio, cuando veo videos de protagonistas directos, testimonios de la historia, la vivencia es otra. Puedo acercarme más al conocimiento, es mucho más positiva la vivencia virtual.” F71(2016)

“.. mi elección sobre el Museo de Anna Frank es porque al visitar Ámsterdam y en la organización del viaje no pude conseguir entradas ya que estaban agotadas con meses de anticipación y el tener esta oportunidad es realmente” F97 (2018)

“Lo primero que me llamó la atención fue el sitio del museo de Ana Frank, pues conozco el museo que está aquí en Capital Federal, y quise entrar para ver si había similitudes y diferencias, y para ampliar el panorama sobre la historia de Ana Frank. Leí la historia de Ana Frank hace muchos años, y hace no tantos años vi la película. Luego cuando supe que había un museo fui a visitarlo, es una historia conmovedora. Por lo cual tenía mucha expectativa por conocer este museo virtual. “F15 (2013)

Museo Yad Vashem

“Primero navegué “Sobre Yad Vashem” ya que no tenía conocimiento del museo (por eso lo escogí) ...“M17 (2013)

Museo de Holocausto E.E.U.U.

“Primeramente quisiera mencionar que no soy propenso a realizar este tipo de actividades, léase las referidas a bucear en la web sitios de estas características, pues prefiero la tv para ver y disfrutar algún buen documental. No obstante, me interesé por distintas referencias que encontré en la página, las cuales estaban muy bien documentadas. Fue muy interesante encontrar toda esa información junta y debidamente organizada. He visto muchos documentales por tv como les mencionaba, pero reconozco que es siempre atractivo poder disponer del contenido de manera personal”.M52(2015)

“La visita al museo me despertó muchas sensaciones, a medida que iba leyendo y observando los documentos, las fotos, los relatos. Por ejemplo, cuando veía algunas fotos sentí impotencia, bronca, espanto, dolor y repudio...Los relatos me han asombrado, y en especial en este sitio donde la

historia está contada a través de artículos, presentados cuidadosamente y en un orden muy prolijo...”
...M82(2017)

Algunos estudiantes eligieron recorrer más de uno. Como se indican en estos casos

“Entré en cada sitio, ya que conocía poco y nada, sólo las pequeñeces que nos enseñan en las escuelas, empecé por el significado de Holocausto, más allá del significado de la real academia. Lo hice para poder leer las acepciones y relacionarlas con cada uno de los sitios. A decir verdad es un tema que no me gusta profundizar por la impresión que me causan las imágenes y los relatos. Fui y vine a cada sitio, ya que me despertaba curiosidad a pesar de todo. Me detuve en cada comentario, en cada foto aterradora y sin lugar a duda vi los videos y a su vez el sitio que más me impactó fue el de Ana, ya que mi cuñada visitó el museo, fue quien me brindó más datos históricos y los revalorizó mucho más de lo que se puede apreciar en los sitios.” F14 (2013)

“No, no conocía la existencia de los museos virtuales. He visitado todos los links que se sugirieron, me resultó una experiencia enriquecedora. “ F113(2018)

INCIDENTES DE APRENDIZAJE

Es posible identificar, en lo que expresan los estudiantes, algunos de los Incidentes de Aprendizaje mencionados por Silvia Alderoqui (Capítulo IV: La visita al museo virtual: una experiencia museística particular)

- “Reconocer un objeto como familiar (o por el uso, o porque alguien le contó, o porque lo estudiaron). El vínculo entre lo general y lo particular (extrapolar lo que se está viendo a la vida de cada uno, o a una formulación de tipo general)

“Leí cuando era adolescente el libro del diario de Ana Frank y me marcó profundamente su historia. Fue mi primer acercamiento al Holocausto. Es muy movilizante. Hace 6 años tuve la oportunidad de estar en su casa en Amsterdam y hoy me volvió a generar lo mismo, angustia”.F63(2015)

La emoción mas profunda es casi el llanto (ya que me siento identificado por varios motivos, madre, condición de descendiente de Gallegos, y de una historia personal ligada Francisco Franco, ya que mi abuelo fue el que le proporciono un golpe de puño y por tal, los hermanos lo embarcaron y Acá ESTAMOS...Viendo la emoción y la falta que hace de transmitir el testimonio escuchado. M54(2015)

Los estudiantes se refieren a su vivencia, recuperando su propia historia personal y sus sensaciones a partir de la visita.

“Pero desgraciadamente las guerras, los genocidios, los gobiernos seudodemocráticos han seguido vulnerando de una u otra forma los derechos de las personas, en América, África, Oriente Medio y cien lugares más, podemos y debemos seguir insistiendo en enseñar los DD.HH. educar y educar para que como raza podamos superar estos hechos y que no se cumpla la cita que Thomas Hobbes recitó de Plauto “homo homini lupus” (el hombre el lobo del hombre)” F86 (2017)

“Me replanteo sobre la importancia de la libertad, la igualdad de derechos y la democracia. Informar, educar, es la única forma de no repetir el pasado. Me indigna que haya gente que diga que el gobierno es una dictadura. Cuando uno ve realmente lo que es una dictadura. No sé si la palabra exacta es aprender, sino más bien reaprender, volver a plantearme las cosas para hacer un análisis sobre lo ocurrido”. F63 (2015)

Tanto la estudiante F48 (2015), como la estudiante F86 (2017) y la F63 (2015) reconocen los saberes que se ofrecen en el museo virtual respecto al Holocausto y los extrapolan a otros contextos y a su propia vida cotidiana en las que manifiestan cierta incomodidad o movilización interior.

- Asociación de objetos (vincular lo que se está viendo con otros objetos de la exposición o de la vida cotidiana).

Pueden vincular lo que se está exhibiendo o relatando con su propia vida cotidiana y su propia historia personal como en el caso de los registros de los estudiantes F25(2013) ; F15 (2013) y F48(2015)

“A medida que iba avanzando en la historia de Ana Frank la sensación de angustia e impotencia se acrecentaba, además visualizaba el relato lo que inevitablemente me conmovió desde el principio de la lectura hasta el fin, hace varios años atrás tomé conocimiento de su historia y la sensación siempre fue la misma, al leer más detalles relatados en la página web hizo que se potencie lo que alguna vez sentí”. F25(2013)

“Un comentario agregado, hoy en la reunión semanal de tutores de la escuela (en la que me desempeño como rectora) abordamos el tema (evidentemente quedé movilizada) y surgieron datos

interesantes de documentación, escritos, experiencias de los docentes, links que quedamos en hacer circular para seguir abordando la temática. Una de las tutoras visitó el Museo de DDHH de Chile, el que se denomina solo de la Memoria, verdad y justicia son aún una asignatura pendiente de la sociedad (aún archivos cerrados, causas no abordadas). Comenté sobre este trabajo, y sobre datos e información descubierta, en verdad positivo. Gracias”F48 (2015)

“A pesar de conocer el tema del Holocausto y la historia de Ana Frank, creo que uno aprende ejercitando diferentes modos de conocer un tema. También en el sentido de curiosidad, esto de que aparezcan fotos, títulos, que no esté todo dado, sino que determinados títulos despiertan la atención, o interés, y haga que uno navegue por tal o cual lado, haciendo click allí y aquí, etc. El modo de aprendizaje me parece más reflexivo, el hecho de ver y leer, quizás no se da tanto en los museos reales, igualmente uno siempre tiene para ver y algo para leer, pero digo, la virtualidad en los museos, hace que uno deba leer más, para enterarse, que sea su propia guía.... en cambio en la virtualidad uno puede ser su propio guía y elegir su recorrido según lo crea conveniente. No digo con esto que un museo sea mejor que otro, simplemente establezco diferencias”.F15(2013)

- Atención sostenida (por la intención y calidad de las preguntas, por el pedido de ayuda para leer un cartel, por quedarse leyendo una explicación por sí mismo) y referencias a los recursos que contiene

“La verdad es que fui navegando como lo iba sintiendo..., me detuve mucho en los videos, incluso los vi varias veces”. F94 (2018)

“En líneas generales aprendí los datos muy puntuales y relevantes de la historia del Holocausto. Me impactaron las imágenes que brinda el museo virtual. Es una manera muy interactiva de aprendizaje, ya que mezcla imágenes, videos, mapas que hacen más ilustrativa la visita. F20 (2013)

“Amplíe mi conocimiento sobre los acontecimientos del Holocausto y principalmente sobre el material artístico que se generó en aquella época.” M17(2013)

- Consulta exitosa de información (lecturas de diagramas de información conocida que permite verificar lo que saben, sistematizar el aprendizaje) (Alderoqui, 2000, p.6),

“Al leer el encabezado del Museo, sentí interés en visitar la página web, nunca había buscado en internet información sobre el Holocausto, solo he visto películas y documentales. F24 (2013)

“Me llamó la atención la enorme cantidad de material existente que pretende mantener viva la memoria de uno de los episodios más tristes y dolorosos de la historia de la humanidad. Siempre había visto solo películas por canales de tv.” F86(2017)

“Comencé desde EL MUSEO> (Objetivos>Muestras actuales>anteriores>horarios>Fundación)>PUBLICACIONES>DONACIONES>EDUCACION. Me detuve en DOCUMENTOS y me dispuse a bajar archivos que me hicieron ruido, me resultaron interesantes y de gran valor.
• Informe final de la Comisión de estudio de las actividades Nazis en la República Argentina (CEANA). Luego de navegar me resultó interesante saber sobre el museo de Anne Frank”. F1 (2013)

.. me resultó de gran utilidad la “Cronología de Crímenes de Lesa Humanidad”, ya que es precisa, concisa y clara. Más allá de que ya, en lo personal tenía los conocimientos, esto me refrescó mucho la memoria con respecto a los años y las fechas.” F103 (2018)

EL LUGAR DE LOS TESTIMONIOS

Al igual que cualquier otro tipo de recurso, si bien los testimonios por sí solos no bastan, sino que complementan desde el relato preciso, el de la propia experiencia subjetiva de los que vivieron los acontecimientos, en este sentido fijan también sus límites. Para trabajar con los testimonios es necesario realizar una separación, tomar distancia de esa voz y poder analizar quién es el que habla, qué dice, por qué lo dice, desde dónde, cuándo y, además, qué no dice y qué calla. Hay que interrogar a las voces testimoniales y compararlas con otras para ponerlas en perspectiva. Se parte invariablemente de la identificación del sujeto que enuncia, así como de la precisión del momento y el lugar en el que vivenció la experiencia, lo que permite acotarlo de inmediato, es en este sentido un relato que se reconoce incompleto, fragmentario. El testimonio expone frente a otros una verdad, “su” verdad, como si ante determinados eventos la realidad necesitara ser confirmada por la mirada – escucha del otro.

El valor que puede tener el uso de los testimonios en el aula, no reside en la constatación de los datos que aporta para una reconstrucción que se apegue a los

cánones más estrictos de rigidez histórica, sino en la introducción de una subjetividad que permita observar lo que la gente hizo, lo que deseaba hacer, lo que creyeron estar haciendo y lo que, posteriormente, creen que hicieron. Es por esto que los testimonios no son ni se pretenden infalibles, sino que ellos mismos son un producto histórico. En este sentido podemos decir que no hay testimonios “falsos” o “verdaderos” sino testimonios potentes o no para la transmisión de una experiencia histórica. (Rosemberg y Kovacic, 2010, p.28).

Señala Adamoli que, por ejemplo, algunos sobrevivientes relatan que sólo cuando su testimonio fue considerado como prueba para la condena de los comandantes, en el Juicio a las Juntas, sintieron que lo que les había pasado y lo que ya habían contado muchas veces, era realmente “verdadero” (Adamoli, 2016)

En la investigación se menciona especialmente el lugar que los estudiantes otorgan a los testimonios de los sobrevivientes que se presentan en los Museos virtuales. En el caso de la actividad consignada no se hizo hincapié particularmente en que los estudiantes debían visualizar testimonios, aunque la mayoría lo hizo por iniciativa propia, y un grupo interesante destacó esa tarea como particularmente conmovedora. A modo de ejemplo de la cohorte 2016, de 18 estudiantes, 6 mencionan que los conmovieron particularmente los testimonios de los sobrevivientes; en la cohorte 2017, de un total de 9 estudiantes, 4 lo mencionan como uno de los aspectos destacados.

“La historia que contaba el señor griego que fue azotado que se quedó enamorado de la chica griega que lo buscó arriesgando su vida. En el imaginario uno cree que en la guerra es como si no hubiera historias paralelas al drama y realmente no es así, aún en medio de una situación terrible se pueden crear cosas como una historia de amor” F76 (2016).

“Aprendí, desde el lado de los sobrevivientes, cómo estos pudieron desde sus penurias, pérdidas y desgracias, poder sobreponerse, luchar por la vida, por la memoria y aferrarse a la vida. Poder reconstruir sus vidas, fue posible. Estos son los aprendizajes que me deja esta visita”. M7(2013)

“Me conmovieron las palabras de Otto: Espero que el libro de Ana pueda inspirarte cuando seas mayor, para que en tu entorno puedas luchar, en la medida de lo posible, por la paz y el acercamiento entre los hombres. Leí los comentarios, como también el video de Nelson Mandela donde expresa la fortaleza que le dio la lectura del diario cuando estuvo preso en la isla de Robben”.

“Me impresiona el acto de amor estas personas, que cada vez que se sientan ante un público como nosotros, tienen la valentía y la generosidad de volver a vivir el horror y el miedo, a fin de transmitir el mensaje: Nunca Más un Régimen así!. Creo que lo que nos enseña, más allá de repudiar todos los actos violentos y de lesa humanidad, nos enseña a resignificar nuestros valores como seres humanos y nuestra actuación para con el prójimo” F42 (2014)

“Me pareció muy enriquecedor, inclusive los sitios donde no existía tanto material interactivo, el modo de relato y forma de sintetizar es muy interesante. Aprendí de los testimonios de las personas que lograron rehacer sus vidas en Argentina, las descripciones en sus relatos y fotos que se pueden observar en el museo, son muy fuertes” F6 (2013)

LA VISITA DE LOS ESTUDIANTES A LOS MUSEOS VIRTUALES EN TÉRMINOS DE LAS DIMENSIONES ANALÍTICAS: OPERATIVA, COGNITIVA Y EMOCIONAL

La visita a los museos virtuales favorece en los estudiantes la capacidad de conocer, interpretar, traducir, sintetizar y aplicar las múltiples propuestas de trabajo y de aprendizaje temático. El criterio audiovisual en la publicación de exhibiciones, tanto a nivel estético como por el lenguaje, hace que se constituya en un recurso didáctico por excelencia que promueve el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la interpretación, el análisis y la síntesis de información.

Como se planteó en el Capítulo V. Estrategia metodológica, las dimensiones.

- a) operativa
- b) cognitiva
- c) emocional

solamente son diferenciadas con fines analíticos, ya que en la actividad del estudiante se encuentran articuladas, integradas y con límites difusos entre una y otra. La visita a los museos virtuales seleccionados permitió que los estudiantes profundizaran sus conocimientos en el campo disciplinar específico (Shoá) pero también fue valorada de manera positiva como parte de su formación en términos tecnológico-comunicacionales –uso de TIC - y afectiva.

- a) Dimensión operativa

En el capítulo “El Museo como espacio de aprendizaje”, se describen modelos de comportamiento por observación empírica de los visitantes en el Museo Real. Sintéticamente, siguiendo a Zunzunegui, se expuso lo siguiente: el modelo "hormiga", definido por su pasividad, "mariposa", capaz de gestionar su visita al museo en términos de estrategias de negociación y control cultural de las propuestas que se ofrecen a su consideración; "saltamontes", dominado por la pulsión imprevisible del momento y finalmente, el modelo "pez" que son los desconfiados y reticentes”.⁶⁸ (Zunzunegui:1999). Continuando con la idea del autor de utilizar metáforas que identifican a los visitantes con el reino animal, podemos decir que los sujetos que forman parte del universo de estudio, que recorren los Museos virtuales del Holocausto a partir de la actividad contextualizada y pautada como en la propuesta en el marco del Seminario de Derechos Humanos, son visitantes “calamares”. Los calamares se encuentran entre los invertebrados más inteligentes del planeta. Su estructura cerebral es muy similar a la de los seres humanos y su curiosidad por el ambiente que los rodea es tan fuerte como la nuestra. Además, los calamares tienen la capacidad de aprender nuevas habilidades, comunicarse con otros miembros de su especie, y utilizar herramientas para protegerse ⁶⁹. En esta línea los estudiantes resultan altamente inteligentes. motivados y curiosos, eligen qué espacios visitar del Museo y también el recorrido a seguir. Aprenden rápidamente a utilizar las diferentes herramientas que el Sitio Web ofrece con impresionantes capacidades sensoriales, pueden generar y guardar recuerdos y registros de la visita, seleccionan la información que se les presenta. y pueden aprender nuevas tareas con facilidad.

“Elegí el Museo del Holocausto - Argentina, comencé por la página principal (El Museo), objetivos, muestras actuales, anteriores, fundación, publicaciones, educación, documentos, actividades, multimedia, novedades donaciones testimonios y preguntas frecuentes. vi el video "lo Sabía?" y la recordación de la Shoá por el Papa Benedicto XVI. Me llamó la atención lo claro y conciso de la muestra, resulta dinámica para explorar y permite al visitante dar un recorrido amplio e interactuar con lo que llame su atención sin detenerse en discursos grandilocuentes que desvíen su interés por el recorrido”. M39(2014)

68 Zunzunegui, S. (1999). Los Museos : del uso a la manipulación - <http://www.geocities.ws/jmorentin/manualmuseo.htm>. En Revista de Museología, Asociación Española de Museólogos, Madrid, junio, Págs. 10-15. Material para los alumn@s del seminario a cargo de Silvia Alderoqui. Cem. Octubre 2004.

69 https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/07/140701_vert_fut_cerebro_mas_raro_pulpo_np

“Por curiosidad de abrir uno y otro tema, uno se va enganchando en la historia que relata el museo, desde sus fotográficas, desde sus textos, desde sus recursos audiovisuales, la esencia termina de culminarse al conocer y tener acceso directo a los testimonios verídicos, protagonistas sin querer serlo de la discriminación y perversidad de un régimen antisemita.. “ F42 (2014)

“El modo de aprendizaje me parece más reflexivo, el hecho de ver y leer, quizás no se da tanto en los museos reales, igualmente uno siempre tiene algo para ver y algo para leer, pero digo, la virtualidad en los museos, hace que uno deba leer más para enterarse, que sea su propia guía”. F14 (2013)

“Aprendí que hay diferentes formas de conocer historias y vivencias de un pueblo y su sufrimiento. No necesariamente hace falta trasladarse al lugar para poder apreciar objetos y tener contacto directo con la información. Me gustó, porque pude detenerme en lo que me pareció importante. Lo que no comprendía lo volvía a leer y releer o buscar información adicional en Internet. Y lo más importante es que alcancé a ver todo lo que se exponía en el museo. Cosa que muchas veces pasa que cuando asistimos a alguno siempre queda algo sin recorrer por diferentes motivos”. F10 (2013)

Se parte de la base de que la tecnología puede convertirse en instrumento de transformación de la propia práctica de aprender en el Nivel, y por consiguiente esta experiencia puede ser luego replicada en otros contextos.

La pantalla requiere una participación más activa del receptor y la adecuación a las múltiples modalidades. Las narrativas digitales multimodales -a diferencia de los materiales monomodales- pueden aportar información compleja sobre acontecimientos históricos, procesos sociales, a través de nuevos lenguajes que dan cuenta de los múltiples niveles de los objetos de estudio.

A su vez, brindan la posibilidad de abordar temáticas curriculares de nuevas maneras a través de problemas o miradas específicas; presentar diversos puntos de vista de un tema o problema; incorporar en la clase abordajes subjetivos, vivenciales o emocionales, y recursos que propicien una actitud activa y participativa en la clase. Como ya se ha mencionado, una de las características de las narrativas digitales es la ruptura de la linealidad del texto, que -como vimos- supone una práctica de lectura más exigente. Se destaca especialmente los comentarios positivos de los estudiantes que visitaron el Museo de Ana Frank sobre la visita virtual a la “casa de Atrás. Siendo esta una tecnología particular y actualmente innovadora (3d)

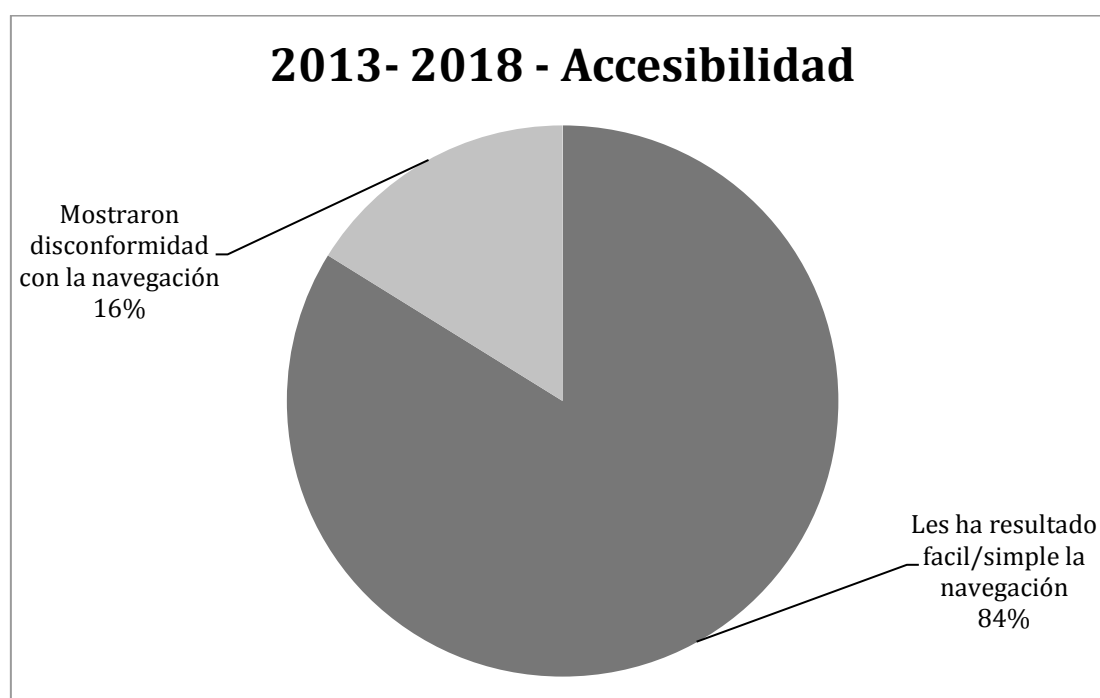
“Me parecieron todos muy buenos, bastante ilustrativos y sobre todo la visita al refugio de Ana Frank, la visita virtual en 3d recrea todos los elementos que se encontraban en cada uno de los lugares, me pareció muy bueno. A pesar de poder sentir que se puede llegar hasta el último rincón, no suprime las ganas de viajar y conocerlo en persona.”F6 (2013)

“..El que más me gustó a primera vista fue el de Anne Frank, ese fue el que empecé a investigar me puse a mirar los videos, y busqué si estaban en castellano o en otros idiomas. Como ya había leído el libro algunas cosas fueron más fáciles de encontrar. Lo que más me gustó de la página era que tenía un recurso de la casa de atrás de Anne Frank en 3d. Desde ahí te iba mostrando cómo estaban escondidos, cuáles eran las vías de accesos, como dormían. Era una experiencia muy interactiva y explicativa.” F33(2014)

ACCESIBILIDAD

En cuanto a la accesibilidad de los Sitios Web, los estudiantes indican mayoritariamente que no tuvieron dificultades para navegar.

Gráfico 19



En todos los grupos se reitera un porcentaje similar, que ronda el 80% sin dificultades.

Gráfico 20

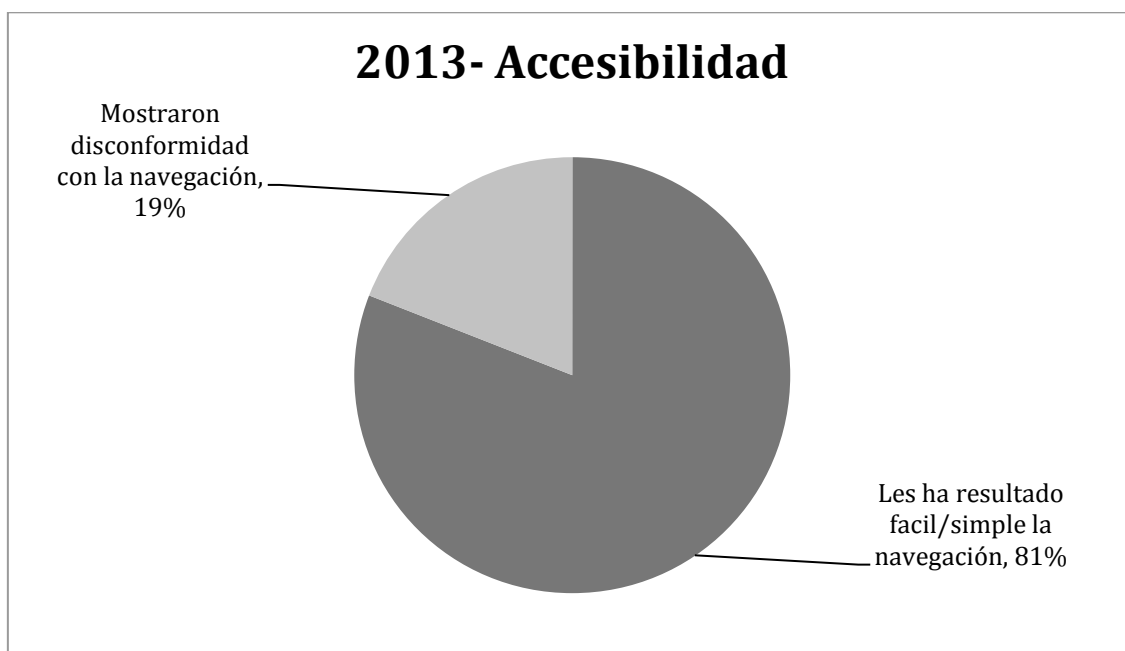


Gráfico 21

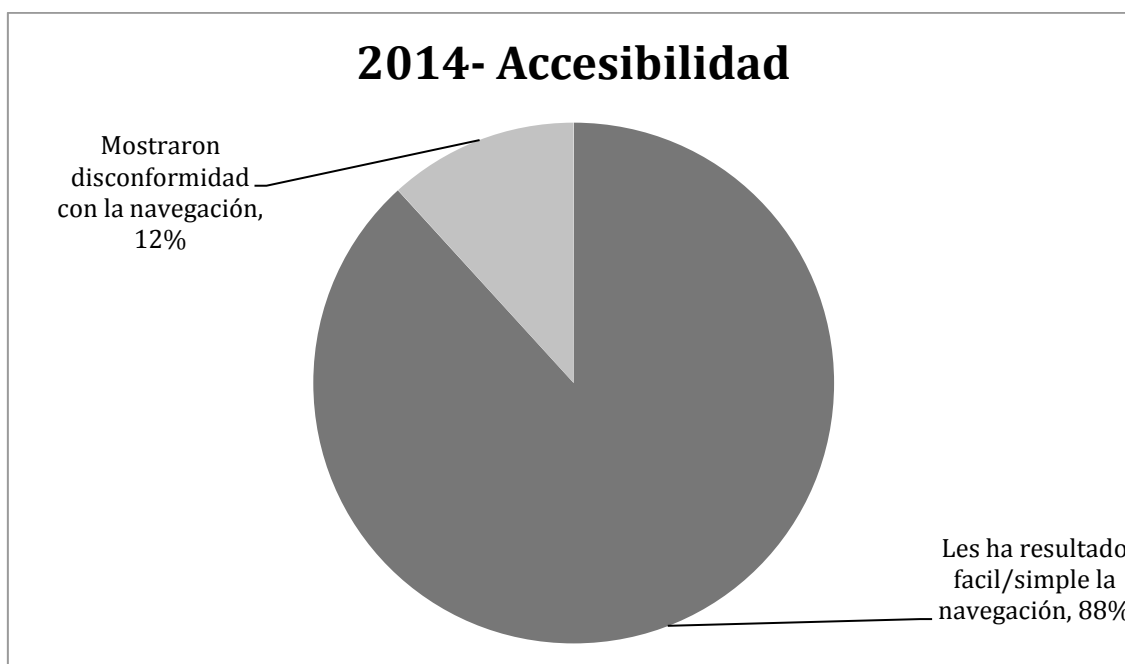


Gráfico 22

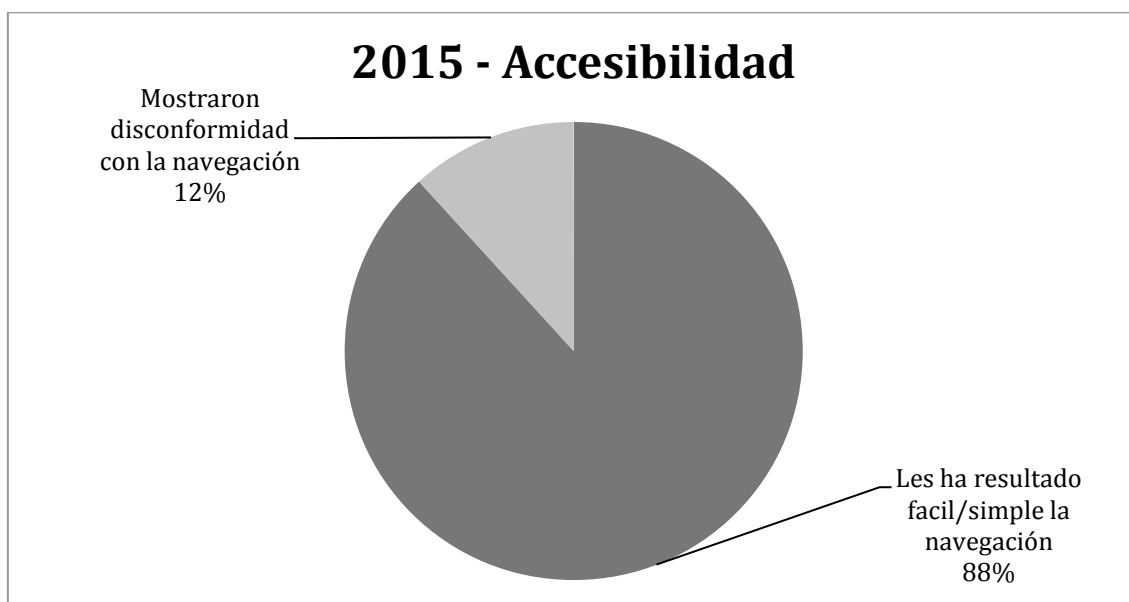


Gráfico 23

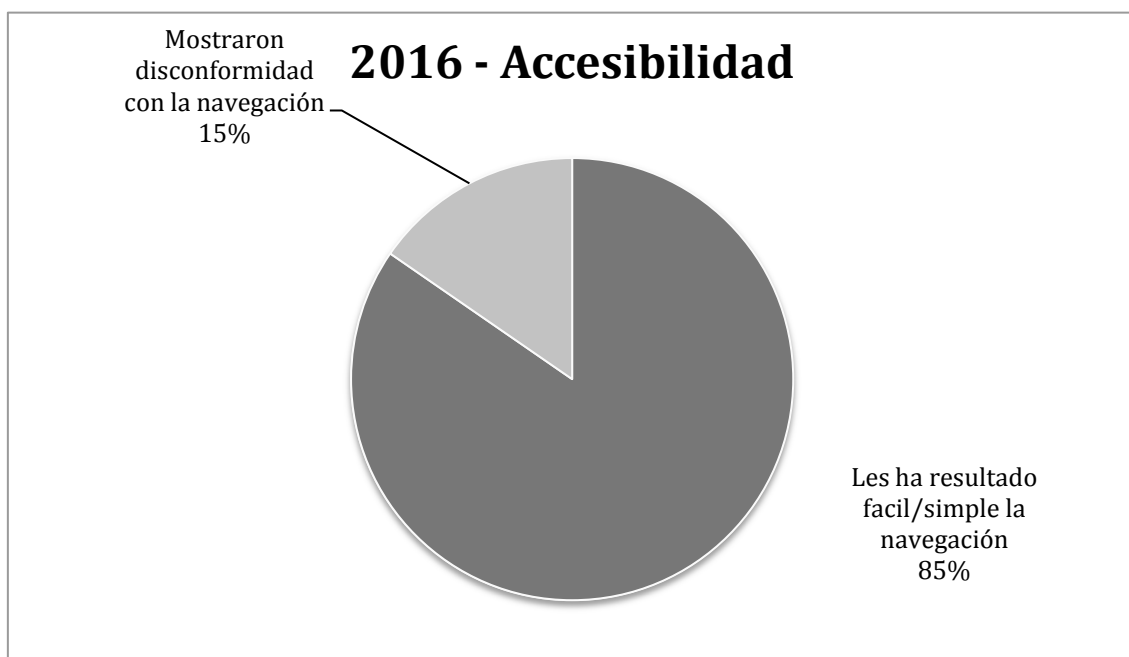


Gráfico 24

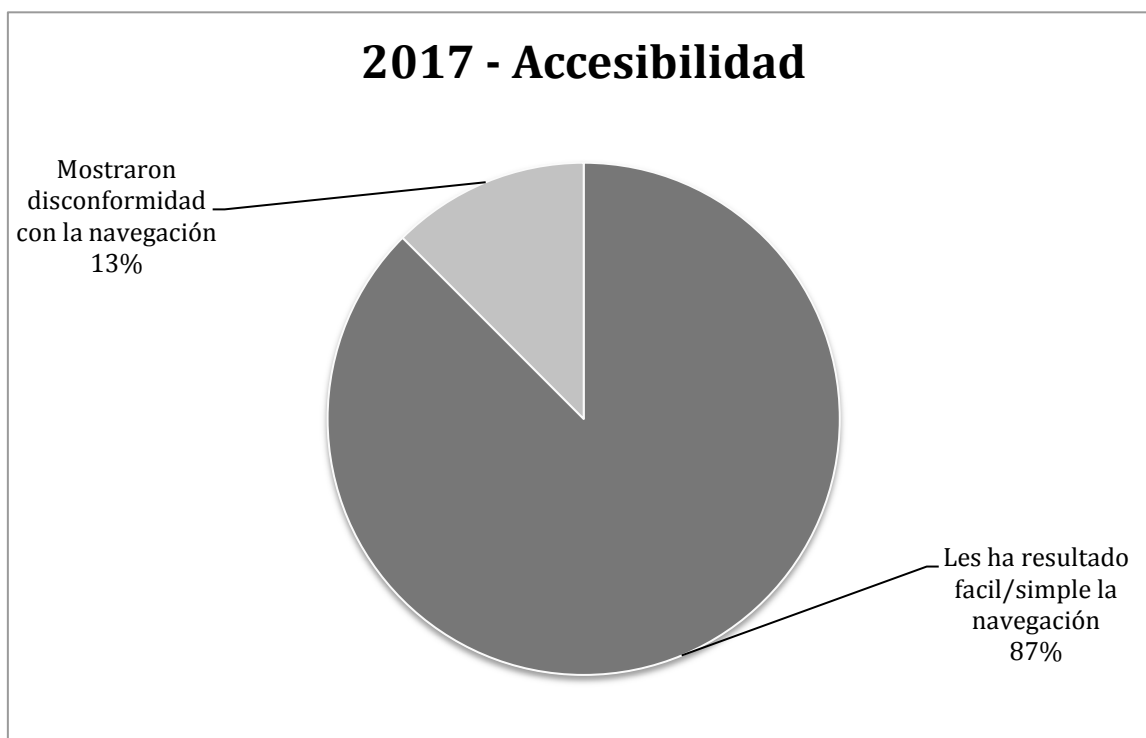
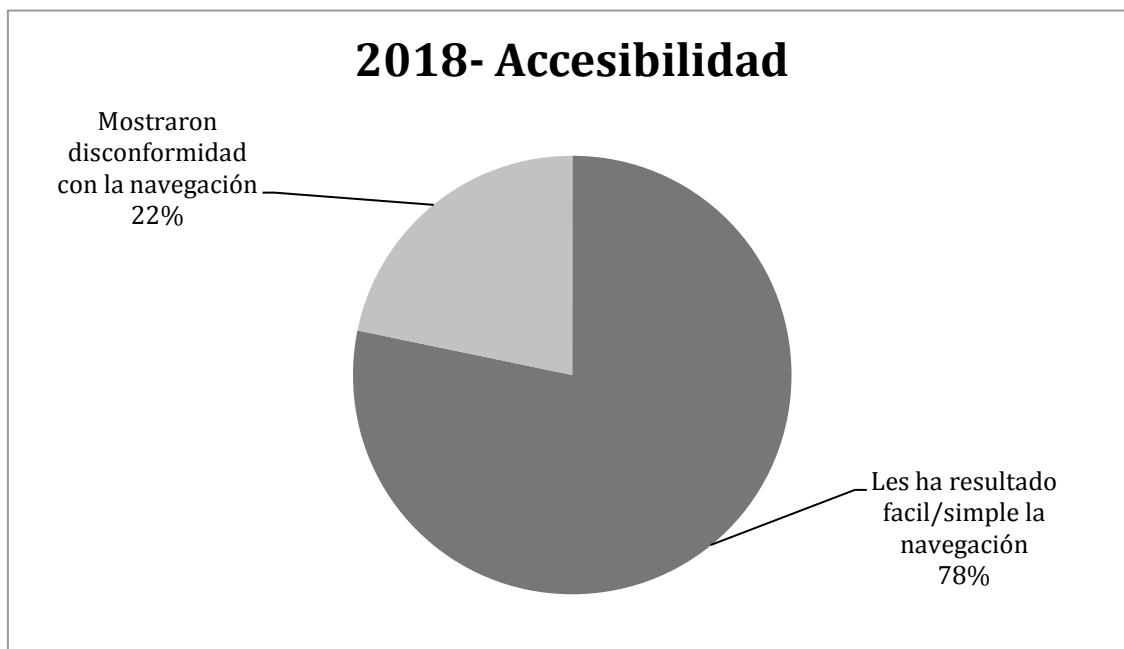


Gráfico 25



Se destaca el reconocimiento de algunos estudiantes del valor agregado de utilizar las TIC –como recurso didáctico en el Seminario

“La navegación fue positiva. Hasta que uno se habitúa al entorno virtual no se puede disfrutar muy bien de la experiencia, luego de practicar un poco todo comienza a ser más familiar y se puede mover con más soltura. Empecé por Auschwitz 1 y fui entrando en las fechas que permitían ingresar a diferentes vistas del lugar. Continué por Auschwitz 2 y 3. Busqué información en Wikipedia para saber con certeza la historia de cada uno de los lugares. Eso me ayudó mucho para complementar la visita”. M100(2018)

“En el museo de Ana Frank de Capital Federal, tienen muchos guías, todos adolescentes, voluntarios, que son preparados para guiar al público, y eso hace que uno se sienta muy bien atendido, pero la historia te la van contando ellos, así también como el recorrido, que te van guiando, además por la forma de la casa, el recorrido también está pautado de antemano, en cambio en la virtualidad uno puede ser su propio guía y elegir su recorrido según lo crea conveniente. No digo con esto que un museo sea mejor que otro, simplemente establezco diferencias.” F52 (2013)

b) Dimensión cognitiva

Desde la perspectiva pedagógica adoptada en el Seminario, el estudiante es considerado como un procesador activo de conocimiento, cuya actividad principal es la de recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Siguiendo al ya mencionado Ausubel, se aprende procesando su experiencia mediante un complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. De este modo el rol del profesor será de intermediario entre los contenidos a aprender y la actividad constructiva que despliegan l@s alumn@s para asimilar esos contenidos. El docente es un intermediario entre el alumno y los contenidos, pero un intermediario "experto" en dichos contenidos, que "presta" sus estructuras cognitivas al alumno. Lo "sostiene", lo "apoya" en su construcción del conocimiento. El rol del alumn es el de activo constructor, pero no en forma solitaria sino con la mediación de "otro", el "otro social" (que puede ser el docente, el texto escolar, el software o compañeros con los que interactúa cotidianamente). (Ausubel, 1978)

Cuando se trata de identificar el “conocimiento aprendido por los estudiantes”, de acuerdo a los registros podemos indicar que por un lado han aprendido un corpus de conocimientos vinculado a los procesos históricos.

Amerita mencionar nuevamente que los datos respecto a los conceptos de un concepto, destacados por los estudiantes, tuvo un tratamiento diferencial, ya que no se contabiliza caso por caso, sino que por la propia consigna se solicita a los estudiantes que seleccionen más de un concepto.

Gráfico 26



Se transcriben algunos registros alusivos:

“El aprendizaje fue desde lo más básico:

- 1- Adolf Eichmann: Uno de los Planificadores y ejecutores de la “Solución Final”.
- 2- Su exilio en la Argentina.
- 3- La prohibición de la Argentina a la entrada de Judíos provenientes de Europa”. 1F (2013)

“En términos específicos desconocía qué habían sido los Juicios de Nürenberg, que se refiere a los juicios que se llevaron a cabo después de la guerra en los cuales se juzgaron y procesaron a criminales de guerra nazis como líderes, militares y económicos del Tercer Reich que fueron capturados por los Aliados. También desconocía el concepto de Judenrat, que hace referencia al consejo de judíos nombrado por los nazis en cada comunidad judía o gueto. Todo aquello que afectara a los judíos (decretos de los nazis y la administración) era responsabilidad del Judenrat, pero no poseían el poder ni los medios para impedir los planes de los nazis para aniquilar a los judíos. Si

bien sabía que hubo muchas personas que estaban a favor de los judíos y que intentaban ayudarlos en la época del Holocausto, desconocía que el término que agrupaba a esas personas en los países dominados por los nazis o sus aliados era el de “Justos entre las Naciones”. F38 (2014)

“La terminología de Holocausto: proviene del griego antiguo: olos, que significa “todo” y kaustos o kautos, que significa “quemado”. Este término puede referirse a una ofrenda ofrecida en sacrificio y consumida totalmente por el fuego, o a una gran destrucción de la vida, especialmente con fuego.

Judenrat: Era el consejo de judíos nombrado por los nazis en cada comunidad judía o gueto. La aplicación de decretos nazis que afectaran a los judíos y la administración de los asuntos de la comunidad judía era responsabilidad del Judenrat. Estos carecían de poder y de los medios para obstruir los planes nazis de aniquilación de todos los judíos.

Ghetto: Los mismos eran sectores en las grandes ciudades poblados exclusivamente por judíos, que habían sido obligados a trasladarse de otros sectores de la ciudad o de la periferia. Agrupar a los judíos en los ghettos, aislarlos y quebrar su espíritu y su fortaleza física no fue más que una etapa en el camino a los campos de concentración y exterminio. Para lograr este quiebre, los nazis crearon condiciones de vida muy duras, con la población hacinada en las habitaciones de las viviendas, con una dieta alimentaria reducida en calorías, sin medicamentos, y donde las enfermedades comenzaron a diezmar a la población, elevando la mortandad de niños y adultos. Los ghettos abarcaban un área superpoblada y restringida y la salida era penada con la muerte”. F13(2013)

“Algo tan general como único el término Shoá, no sabía su significado. Se conoce con el término Holocausto o Shoá a la persecución y aniquilación sistemática de los judíos europeos por parte del Estado alemán nacionalsocialista y sus colaboradores. Este plan sistemático se desarrolló durante el período que media entre el ascenso al poder del nazismo en 1933, hasta la finalización de la Segunda Guerra mundial en 1945. Durante este período, fueron asesinados 6.000.000 de judíos”. F64 (2015)

“La información del Holocausto la conozco, tengo libros sobre el tema, una colección completa que incluye material sobre el Holocausto. Sin embargo hubo varias cosas que me llamaron particularmente la atención:

- a) Que la definición de HOLOCAUSTO está vinculada estrictamente a este episodio tan trágico de la historia de la humanidad. Es decir se define Holocausto como la persecución y el asesinato sistemático, burocráticamente organizado y auspiciado por el Estado de aproximadamente seis millones de judíos por parte del régimen nazi y sus colaboradores.
- b) Comprender con sorpresa que después de la toma de poder de los nazis en Alemania, muchos países latinoamericanos fueron renuentes a aceptar la inmigración de los refugiados judíos. Frente a la búsqueda de refugio que se intensificó entre 1933 y 1945, los gobiernos latinoamericanos permitieron inmigrar oficialmente a solamente 84.000 refugiados judíos, menos de la mitad del

número que habían autorizado a entrar durante los quince años anteriores. Otros entraron en estos países a través de cauces ilegales. La negativa de los países latinoamericanos a ofrecerles ingreso a más refugiados judíos provenía de varias causas. El antisemitismo creciente era sin duda una razón, tal como el temor a la competencia económica. En ciertos casos, había resentimiento por el hecho de que algunos refugiados judíos que habían entrado bajo la condición de hacer trabajos agrícolas luego fueron a parar en las ciudades.

c) Asumir fundamentado en el párrafo anterior la simpatía de algunos latinoamericanos en esa época, de descendencia alemana por la ideología nazi y las teorías raciales también contribuyó al creciente antisemitismo.

d) Desconocía por completo que uno de las formas para bloquear cualquier intento de rebelión por parte del pueblo judío para ser conducidos a los campos de exterminio, en algunas oportunidades fue la propaganda engañosa sobre estos, difundidos como lugares para jubilarse, vivir en paz y seguridad. Fue según la página uno de los engaños más tristemente célebres del nazismo fue la creación de un campo-ghetto para judíos en noviembre de 1941 en Terezín, en la provincia checa de Bohemia. Conocido por su nombre alemán Theresienstadt, este lugar funcionó como un ghetto para judíos ancianos y judíos prominentes de Alemania, Austria y las tierras checas, y como un campo de tránsito para los judíos checos que vivían en el Protectorado de Bohemia y Moravia controlado por los alemanes. Anticipándose al hecho de que algunos alemanes pudieran considerar poco convincente la historia oficial del envío de judíos al Este para realizar trabajos en relación con los judíos ancianos, los veteranos de guerra discapacitados y los músicos o artistas destacados, el régimen nazi cínicamente difundió la existencia de Theresienstadt como una comunidad residencial donde los judíos alemanes y austríacos ancianos o discapacitados podían "jubilarse" y vivir en paz y seguridad. Esta ficción fue inventada para ser difundida dentro del Gran Reich Alemán. En realidad, el ghetto sirvió como un campo de tránsito para deportaciones a ghettos y centros de exterminio en la Polonia ocupada por Alemania y a sitios de exterminio en los Estados Bálticos y Bielorrusia ocupados por Alemania.

43F (2014)

COMPARACIONES

Los estudiantes en ocasiones han comparado el Holocausto con otros genocidios y especialmente con el terrorismo de Estado en Argentina

“La visita de museo virtual se acercó a comprender lo que se generó a nivel de los derechos humanos luego de la primera y segunda guerra mundial (si los llamados derechos humanos de tercera generación o internacionalismo positivista). La construcción de la memoria y la promoción por difundir la importancia de este

concepto, no sólo se vincula al proceso de dictadura militar en Argentina, sino que puede usarse también en acciones como lo que se desarrolla con los museos virtuales - como por ejemplo, el museo del Holocausto - es profundo e interpreta poner, ver, leer y escuchar experiencias que sucedieron y se dieron en un contexto de terror durante la segunda guerra mundial.. “M89 (2017)

“La visita al museo virtual me conmovió mucho sobre todo cuando me parecía encontrar similitudes con el terrorismo de Estado en Argentina durante la última dictadura”. M75 (2013)

En estos 2 últimos casos M75 y F6, se extrapola un hecho ocurrido en Europa hace más de 60 años a la propia realidad de la Argentina. Esto resulta coherente con la perspectiva planteada en el Seminario en términos de que, tal como sugeríamos anteriormente, el Holocausto -como el terrorismo de Estado en Argentina u otros genocidios que tuvieron lugar durante el siglo XX- son acontecimientos sumamente complejos que pueden ser comparados. Con características propias y específicas, “pero sin duda atravesados por las mismas reflexiones acerca del valor de la vida humana, el respeto por los Derechos Humanos y la necesidad de profundizar las condiciones democráticas para la coexistencia, el Holocausto y el terrorismo de Estado comparten una característica fundamental: el ejercicio de la memoria como una condición sine qua non para garantizar la vigencia del respeto por la vida y la justicia , así como el alerta permanente para evitar el regreso del terror porque , en tanto humano , está siempre presente como una posibilidad”. (Calveiro: 2017: 119)

PROFUNDIZACIONES

Los estudiantes no se limitan a la información ofrecida en los museos virtuales sino que en múltiples ocasiones siguen buscando información adicional que amplíe o profundice la información que se ofrece en el sitio web.

... luego me detuve en la sección “La Shoá” y la consulta “Qué fue la Shoá?” que fue exactamente la pregunta que me hice descubriendo que no conocía, en verdad el

significado del término. En efecto, realicé en paralelo una búsqueda de la definición del término. F 114 (2018)

“Voy a seguir buscando información de estos museos porque son muy interesantes y estas temáticas de discriminación me gustan mucho analizar la historia...” F85 (2017)

“Durante la visita busque en google la biografía del Dr. Tuvie Maizel, quien fue un activista comunitario y fundador del museo Histórico Judío y del Holocausto de México...también busque en google imágenes del campo de concentración de Auschwitz” ...F96(2018)

“... Entre otros “saltos”, estuve viendo artículos del sitio Deutsche Welle (dw.com)..e l artículo de la Deutsche Welle, “*Stolpersteine*’: *tropezar con la memoria del Holocausto*”, que expone el trabajo realizado por Gunter Demnig, sembrando piedras de la memoria en las calles de Alemania.Esto revela, sin dudas, cuando un pueblo tiene **intención** de tener memoria y cuando otro prefiere esconder bajo la alfombra su historia, por buena o mala que sea. Vimos que Alemania tardó 25 años en tomar conciencia y gracias a las protestas de los estudiantes es que pasó a tener prioridad en los estudios... “M98 (2018)

PROCESOS METACOGNITIVOS

El sentido último de la propuesta didáctica tiene que ver con un ejercicio metacognitivo en el que los estudiantes registren su propio proceso de aprendizaje, que es para el aprendizaje comprensivo. J. H. Flavell lo denomina metacognición;

La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así, practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B, cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de

decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo. La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente, al servicio de alguna meta u objetivo concreto (Flavell, 1976, p. 232)

Un aprendizaje se considera significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe.

Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (Ausubel, 1983 p.18).

El mismo autor propone el aprendizaje por descubrimiento:

(...) el contenido principal de lo que se va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva... (Ausubel, 1983, p.34).

Se trata de un proceso reflexivo (consciente y responsable) que implica que el sujeto que aprende genera nuevas estructuras y actitudes y reestructura el modo en que se perciben los distintos aspectos de la realidad. Los conceptos y la información nuevos sólo pueden ser aprendidos y retenidos significativamente en la medida en que se hallen disponibles, en la estructura cognoscitiva, conceptos anteriores relacionados con éste. De otra manera, no tendrán significado y -por lo tanto- no podrán ser incorporados en la estructura cognoscitiva. Por esto el alumno debe reflexionar activamente sobre los conceptos nuevos, estableciendo comparaciones con los conocidos para poder articularlos. Si esto no sucede, el aprendizaje logrado es de tipo memorístico.

Entendemos entonces que el aprendizaje significativo, como ya se ha señalado, se da a través de la construcción del conocimiento. Esto implica la reestructuración cognitiva que sólo puede darse cuando hay comprensión del significado de lo que se aprende. En nuestro caso, se orientó el ejercicio metacognitivo y los registros indican que en la mayoría de los casos los estudiantes pueden diferenciar los aspectos técnico- operativos de los cognitivos y emocionales.

“La navegación fue excelente, fui desde el principio hasta el final, me detuve en la parte que comienzan hablar del “mundo que fue”... y el nacimiento del nazismo...ahí me abre detenido dos

veces necesitaba leerlo nuevamente para entender cómo fue que surgió esta idea y porque. Luego me detuvo... el Ghetto de Varsovia, fue impactante leer como se levantaron en contra de los nazis. En cuanto al video que proporciona este museo no tuve acceso, ese fue el único que no pude ver. Y tome nota de algunas informaciones que desconocía y luego que pude leer y ver todo el museo; volví a ver las entrevistas a los sobrevivientes del Holocausto. Desde otra perspectiva y con otra sensibilidad, me parecieron entrevistas formidables y de las cuales estoy segura que dejan una gran enseñanza”

F57 (2015)

“Aprendí que hay diferentes formas de conocer historias y vivencias de un pueblo y su sufrimiento. No necesariamente hace falta trasladarse al lugar para poder apreciar objetos y tener contacto directo con la información. Me gustó, porque pude detenerme en lo que me pareció importante. Lo que no comprendía lo volvía a leer y releer o buscar información adicional en Internet. Y lo más importante es que alcancé a ver todo lo que se exponía en el museo. Cosa que muchas veces pasa que cuando asistimos a alguno siempre queda algo sin recorrer por diferentes motivos.” F10 (2013)

“...La visita a estos Museos relacionados con el Holocausto me conmueve sensibiliza, me generan una sensación difícil de describir. Es un tema que me interesa mucho y pierdo la noción del tiempo .” F102 (2018)

“En cuanto a lo operativo, me resultaron algunos más sencillos que otros. El del Museo de México, al sentirlo más informativo fui navegando por el menú izquierdo. Me detuve primero en “Historia del Museo” ya que no conocía de su existencia. Luego el “Nunca Jamás” (donde esperaba encontrarme con algo más que una imagen de una escultura) y “El Mundo que se fue”. En la página de la Casa de Ana Frank me dieron ganas de navegarla y entrar a todas las opciones posibles. Ingrese primero en el sector de “Educación” buscando tal vez encontrarme con recursos, termine en una “Digital introduction lesson on Anne Frank”, lo cual me parece genial. No continué haciéndolo, lo reserve para otro momento. Después me intrigó el sector de “Novedades” y entre par visualizar qué había allí. Me encontré con actividades interesantes que están haciendo y comunicados de prensa. En la página del Museo del Holocausto de EEUU me encontré con varias secciones a las que quise entrar, comencé con “Resources for educators” y me encontré con muchísimo material interesante, que si bien está inglés busqué el sitio en español y también estaba, aunque me pareció que eran diferentes los materiales. Entré a una sección llamada “Artículos Especiales” y ahí a un artículo “Propaganda Nazi”, leí el principio del artículo y regrese a la página anterior. Me tope con la sección “Las Mujeres en el Holocausto”: la leí entera. Luego volví y a la página anterior, allí me llamó la atención la sección “Enfrentar el antisemitismo” entré y me encontré con un corto artículo llamado “Antisemitismo: una amenaza continua”, tal vez porque soy de religión judía este apartado me detuvo. Aquí cuenta un poco qué es el antisemitismo y cómo perdura en el tiempo, y en estos

días me llevó a relacionarlo directamente con el partido amistoso de Argentina vs Israel. No por haberlo cancelado, no por tener más o menos razón, sino por los comentarios nefastos y poco informados que leí y recibí en cuanto a Israel y la comunidad. Creo que el antisemitismo hoy en día y lamentablemente es moneda corriente por parte de muchas personas. Decidí luego, continuar con otra de las páginas: el sitio del Museo del Holocausto de Buenos Aires entre primero a la sección ¿Qué fue la Shoá? por curiosidad sobre con qué iba a encontrarme, había varias preguntas con sus respuestas las cuales no leí todas (sí, creo que habría algo de configuración que no estaba bien ya que aparecían los títulos de las preguntas de la siguiente manera: [accordion_section title="¿A qué definimos como 'Holocausto'?""]) Ahí sí, me encontré con una foto muy movilizante, un brazo y el número tatuado. Ingresé luego en el apartado "Museos en el mundo" me encontré con algunos museos que no conocía y otros que sí. Intenté ingresar a uno que hay en Israel, pero me llevó a una página no encontrada. Me interesó la sección de Prensa y comunicados, ahí me encontré con una nota llamada "Inauguración de la muestra de fútbol y nazismo" del 22 de marzo de este año. Como amante del fútbol no quise dejar de leerla. La muestra se llama "No fue un juego" y se realizó en conjunto en el Museo de River. Me resultó muy interesante la forma de relacionar el deporte con la época del nazismo. Por último la página del Museo de Yad Vashem, en Jerusalem. Lo primero que hice fue ingresar en la sección: Museo. Tenía la intención de encontrarme con fotos del lugar y revivirlo y lo logré. Abrí en nuevas pestañas imágenes de la Sala de los Nombres, de la Arquitectura del lugar y de la Sala Audiovisual. La arquitectura del Museo es increíble, yo no sé casi nada del tema pero me gusta observar y ver que todo está pensado y hecho así por alguna razón. Como comente antes, la Sala de los Nombres es de los lugares más imponentes y fuertes que pise, ingrese a ver nuevamente las imágenes. El centro audiovisual me llamó la atención, tiene muchísimo para ver aunque no está online. Intente ingresar luego a la parte de Educación y Materiales Educativos pero me llevó a una página que daba Error y no pude verlo. " F108 (2018)

"La intención del padre de Anna de difundir la obra como ejemplo de justicia y libertad, lucha contra el anti-semitismo y la persecución de los judíos se evidencia en cada parte de este sitio. La forma en que cada uno de los que había estado escondidos murió en los campos de concentración que les tocaron en suerte, en la parte de "desenlace" es tremendamente impresionante y tampoco la conocía. El suministro de información y educación sobre la discriminación y los derechos humanos socio-políticos, con el fin de promover el buen funcionamiento de una sociedad abierta, pluralista y democrática se logra acabadamente con la visita a este sitio." F46 (2014)

"Creo que a partir del conocimiento uno puede enseñar al otro ya sea por acto u por omisión y de esta forma estamos haciendo consciente un época vivida donde fueron cruelmente violados los derechos humanos de un grupo de personas y no debemos permitir como sociedad que esto vuelva a pasar. El museo virtual del Holocausto, en esta ocasión, permite que cada uno maneje sus tiempos, puedo mirar y leer un poco hoy, pero mañana o pasado puedo volver hacerlo y eso es muy dinámico,

a veces cuando uno visita un lugar físico no siempre puede explorarlo al máximo, porque generalmente cuenta con un tiempo determinado, con unas ganas x, en cambio lo virtual permite manejar la disponibilidad y dedicación de cada uno. En lo personal si bien ingresé en más de una ocasión al museo virtual, creo que la forma de potenciarlo es volviéndolo hacer en otro momento, porque seguramente haya algo que aún no he mirado, hay links a los que no he accedido como los de los libros o documentos extensos y que probablemente contengan mucha y valiosa información sobre el tema y nunca está de más seguir sumando conocimiento. Además, en la página principal se publican cosas de la actualidad como convenios, charlas, actividades específicas y es importante para TODOS que este tipo de organización exista.” F38 (2014)

“Observar y leer diarios que relatan el momento, día a día. Por lo pronto, acercar a lo que se vivía, y por otro lado muestra un mundo incomprensible a la distancia, duro, violento. sin dudas los museos virtuales son una experiencia nueva y diferente para acerca a la memoria.” M89 (2017)

“La página es fácil de recorrer ya que esta detallada por etapas en la historia de Ana, comencé desde el inicio: la infancia, luego fui recorriendo según la cronología detallada, me detuve en las fotos, y en el video interactivo donde se puede realizar un recorrido de todo el hogar, fue un momento muy conmovedor porque al conocer los detalles de la vida de Ana y su refugio con la familia, muchas preguntas aparecieron en silencio ¿ cómo serían los días sabiendo que era posible que lo descubrieran? ¿Cómo era posible tanta crueldad? , me despertó una gran admiración la inspiración de la escritura en momentos tristes y de gran tensión” F25 (2013)

Al ganar conocimiento de los muchos factores históricos, sociales, religiosos, políticos y económicos que acumulativamente resultaron en el Holocausto, l@s alumn@s ganan conciencia de la complejidad del tema y una perspectiva sobre cómo una convergencia de factores puede contribuir a la desintegración de los valores democráticos. L@s alumn@s llegan a entender que es la responsabilidad de los ciudadanos en una democracia aprender a identificar las señales de peligro y a saber cuándo reaccionar”. (Recursos para la enseñanza, 2014, p.2)

En este sentido, una mención particular amerita el campo de observaciones en la que cada estudiante, de alguna forma, genera reconstrucciones críticas de su actividad en el museo y esos aportes sirvieron para analizar las experiencias e interpelarlas.

“La recorrida virtual que realice por los museos del Holocausto de EEUU y la casa de Ana Frank...me conmovieron y hicieron que surjan cuestiones existenciales... ¿Cómo es que llegamos a esto? ¿Cuál es el Límite del hombre? ¿Por que se tolero y se colaboro? ¿Cómo es posible que estas ideologías aun hoy persistan y en Europa están cobrando fuerzas? Otros tipos de sectas e ideologías

sostienen la segregación y el aniquilamiento al diferente de manera mas sutil, no por eso menos perversa. Así como en el nazismo, el capitalismo salvaje en el que se embarca el mundo está llevando a la muerte a millones de personas que quedan excluidas en un sistema económico para unos pocos”. M101 (2018)

“Desde el lado informativo adquirí nueva información que antes desconocía, lo cual me enseña nuevamente como uno no sabe realmente todo lo que cree saber y conocer. Tal cual en el modo emocional la vivencia virtual influyó en mis emociones y entiendo que el aprendizaje fue más efectivo. Creo que cuando la emoción está presente en el aprendizaje el nivel de comprensión que se logra es altamente eficaz dejando otra impronta en uno mismo”. M100(2018)

Algunos de las estudiantes ponen de manifiesto de manera elocuente la integración de saberes y emociones, fortaleciendo la idea de la integralidad de la construcción de los saberes:

“En términos generales el aprendizaje de la visita complementó e instaló la temática en mi pensamiento y por supuesto en mis emociones. Pero también el poder elegir el camino del recorrido completo la trilogía de la construcción del conocimiento Pensar-Sentir-Hacer. Es decir, esta elección del camino fue mi manera de hacer para consolidar conceptos de la temática”. F36 (2014)

“Comencé la visita considerándola como una tarea meramente informativa despojada de cualquier sentimiento, hasta llegar al primer video, el de Regina (Regina Endelberg). Me conmovió enormemente. A partir de ahí hasta modifiqué mi postura: pasé de la silla del comedor a acomodarme en el sillón para seguir mirando más videos. Se acercó mi hijo a preguntarme algo y se sumó a mirar los videos conmigo. Escuchar sus historias, las narraciones de cómo iban siendo separados de sus seres queridos, el hambre, el maltrato, el miedo y terror, el hacinamiento, el no estar “permitido” llorar, el no saber, y tantas otras circunstancias por las que pasaron, resulta hasta increíble que hayan podido sobrevivir. Genera tanta tristeza, impotencia, dolor, saber que un ser humano deba atravesar una situación tan agravante.” F110 (2018)

"Que aprendí...? Pienso que al ver este lugar, aprendí a que todos somos diferentes y que nadie puede ser igual al otro, y que esas diferencias no hacen superior o inferior al ser humano, ni mucho menos a las personas. Porque sé que cada uno tiene algo especial para dar en esta vida. Y que la vida hay que apreciarla desde las “diferencias” que ofrece.

Que es imposible encontrar explicación y respuestas, para justificar lo que un grupo de personas decidió realizar hacia otros y cometer actos tan inhumanos.

Que es necesario aunque no las encontremos, seguir preguntando...seguir cuestionándose... exigirnos repensar cada suceso, a no olvidarnos, y porque no, a solicitar o pedir explicaciones... sobre muchos de los actos y acciones de los hombres...

Por sobretodo creo que aprendí de una forma reflexiva, mirando una etapa de la historia de la humanidad y deseando que no se repita nunca, mirando “nuestra historia”.

Aprendí a través de la información ofrecida, de la recopilación de datos fotográficos, creo que también aprendí a través de los testimonio de aquellas personas que se ofrecieron para contar lo que habían vivenciado... ese horror.

Aprendí a repensar la realidad quizás al ver semejante sufrimiento.

Aprendí a que es imprescindible indagar sobre el pasado, para poder construir un presente mejor.

Y por último, como menciona el teórico de la unidad 4 “los actos de discriminación, se convierten en actos de violencia...” para mí son siempre actos de violencia injustificables, desde cualquier punto de vista en que se los vea, ya sea por motivos políticos, raciales, nacionales, étnicos, culturales, religiosos o de género. "M82(2016)

c) Dimensión emocional

El objetivo de abordar esta temática se vincula directamente con el aprendizaje de cuestiones éticas y de valores; orientar al estudiante para encontrar su lugar en el mundo moderno y otorgarle un sentido al propio proyecto de vida, sin perder de vista la consideración por el prójimo y la responsabilidad social que le cabe.

Basados en la pluralidad de creencias y cosmovisiones, un requisito indispensable en este proceso consiste en el respeto a la dignidad humana, señalando que las instituciones y los valores democráticos no se sostienen por sí mismos, sino que necesitan ser apreciados, cuidados y protegidos y que el Holocausto no fue un accidente de la historia – ocurrió porque los individuos, organizaciones y gobiernos tomaron decisiones que no sólo legalizaron la discriminación sino que favorecieron los prejuicios, el odio y en última instancia el hecho de los asesinatos en masa (Sinay, 2010:)

“Al recorrer la página fui descubriendo y conectándome con muchas sensaciones...la historia de Anne es una historia que me impacta, me emociona, me entristece, me enoja, me resulta muy fuerte. Al poder recorrer la casa, los pequeños lugares, los muebles, la decoración, es decir darle imágenes reales a todo lo que imagine mientras leí su libro, me resulta difícil y doloroso poder ponerme en el

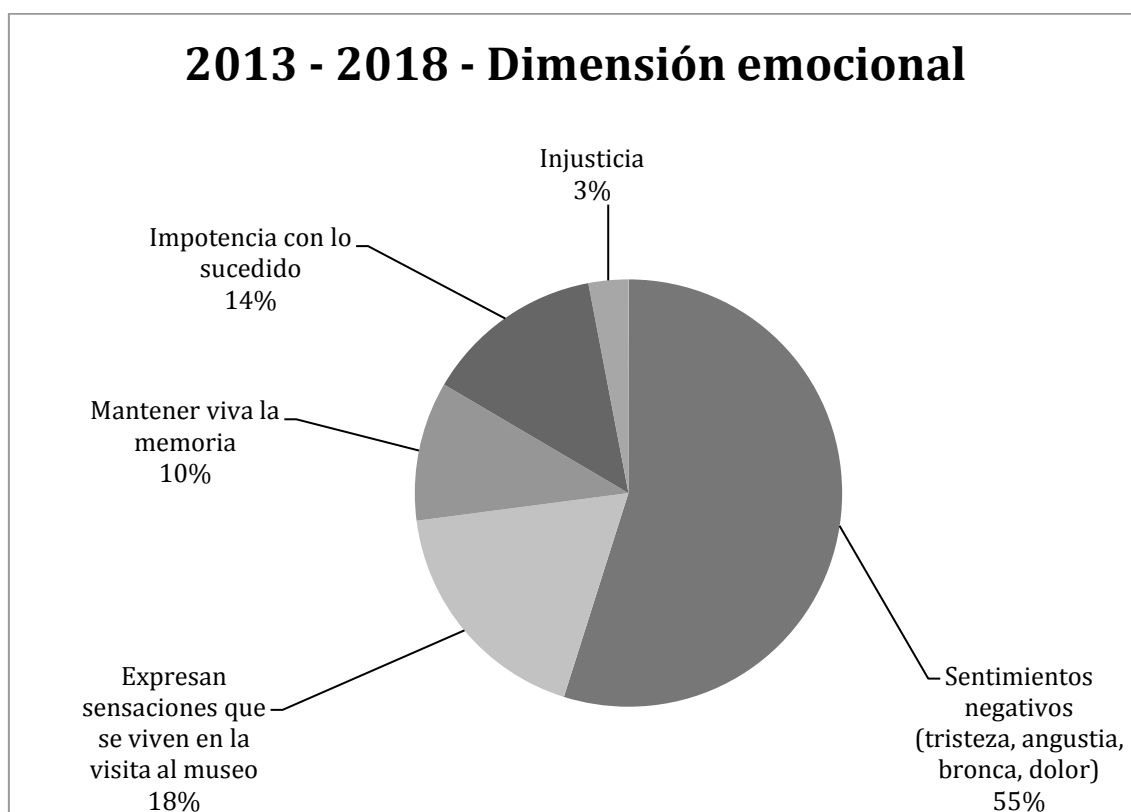
lugar de Anne y su familia, percibir el encierro, la soledad, el miedo que debieron sentir estando ahí...Me llevó tiempo entender cómo era la forma de recorrer la casa, pero lo logre entender y lo disfruté muchísimo (entre en todos los otros link de museos de la consigna y ya me resulto mas fácil luego de esta experiencia)". F99(2018)

“Primeramente, impotencia, rabia, bronca me despierta ver esas terribles imágenes de un suceso que nunca debió haber existido. Me pregunto: ¿Cuánta maldad puede haber en una persona? ¿Porque sucedió algo así? ¿Se pudo haber evitado? ¿Podrá volver a suceder? Y finalmente ¿cuál es nuestro compromiso con aquellas personas?

Segundo esperanza, siendo estos sitios web una fuente inagotable de recursos que nos permite investigar, indagar, preguntarnos y aprender sobre la Shoá, para asegurarnos que nunca más vuelva a suceder algo así. Finalmente, orgullo y agradecimiento a los creadores de estos museos, por perpetuar la memoria de millones de víctimas inocentes”. M115 (2018)

Cabe señalar que los estudiantes manifiestan sensaciones intensas. Se destacan en las descripciones los sentimientos negativos.

Gráfico 27



“Las sensaciones fueron de tristeza, falta de aire, encierro y de una profunda soledad ante la situación sobre la que leía y al observar las imágenes además del recorrido de la casa quise ubicar al menos en mi cabeza a Anna y las demás personas escondidas en su vida diaria, el no poder salir, el estar limitados y de alguna manera saber que la vida afuera seguía sin que ellos formaran parte, ya que se habían refugiado en un pequeño mundo por dos años, y de esta manera como esta limitante externa expandió el mundo interior de Anna reflejado en sus escritos, su visión, sus proyectos fuera de su confinamiento obligado y a través de las palabras me trae aunque sea extraño algún tipo de confort”. F97(2018)

“En un principio sentí tristeza, ya que automáticamente cuando veo algo sobre el Holocausto me acuerdo de las películas que vi y de los libros que leí sobre el tema y me aparece una mezcla de sensaciones entre dolor, tristeza, bronca, odio. Pero aunque me genere estas emociones negativas, siempre necesito seguir leyendo para saber lo que pasó, informarse es la manera de no cometer los errores de la historia.” F33 (2014)

“La verdad muy dolorosa me recuerda al golpe de estado en la Argentina, la diferencia de víctimas es atroz, las fotos que publican y las historias de los sobrevivientes me dan mucha pena hasta que punto se llegó con la llamada “SOLUCION FINAL” M12 (2013)

“Al principio de la visita sentí mucha curiosidad ya que nunca había ingresado al sitio, luego a medida que recorría la página me fue invadiendo una sensación de mucha tristeza y angustia , sobre todo al leer los testimonios y conocer las historias de algunos de los sobrevivientes”. F19 (2013)

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los estudiantes mayoritariamente valoran en forma positiva la experiencia

“Al ver los videos aprendí cosas que nunca antes había escuchado, por ejemplo, cuando bajaban de los trenes para ir a los campos de concentración, los primeros en asesinar frente a todos eran los médicos, científicos, abogados, a los que los alemanes llamaban Notables. Tampoco conocía la intervención que tuvo en la 2° Guerra Mundial el escuadrón 201 de las Fuerzas Expedicionarias de México, en cuanto a la ayuda que brindada a los prisioneros de guerra que sobrevivieron. También me llamó la atención en el relato la cantidad de personas que ocupaban una barraca, no hubiera imaginado que eran alrededor de 500 a 600 y que aniquilaban a 6000 por día”. F81 (2016)

“Es interesante para el intercambio de ideas, experiencias e información a través de la red. Muchas personas investigan en diferentes sitios web con el fin de recolectar solamente información sobre algún tema en particular usando los recursos publicados. Algunos creen que son los canales ideales para el diálogo entre las culturas del mundo y que las ideas puedan trascender, de manera que no existan fronteras de información.

El propósito notorio de los museos virtuales es revivir lo que aún no se encuentra a la vista y que el espectador virtual sea capaz de interactuar con los soportes y recursos digitales que se han puesto al alcance de la mano. A través de los museos virtuales se pueden conectar escuelas, intercambiar actividades y permitir el acceso a toda la información más reciente. Internet es el medio de transmisión y comunicación a través de la cual podemos asentar estrategias metodológicas de la enseñanza y aprendizaje basadas en el principio de apertura. La finalidad de la educación no sólo está centrada en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo de destrezas, habilidades y estrategias que aporten a cada sujeto los recursos necesarios para acceder a la información que precisa. F62 (2015)

“...El suministro de información y educación sobre la discriminación y los derechos humanos socio-políticos, con el fin de promover el buen funcionamiento de una sociedad abierta, pluralista y democrática se logra acabadamente con la visita a este sitio”. F46 (2014)

“Impactante. Cautivador son espacios interesantes de sumo valor histórico-cultural”. F18 (2013)

“La visita al Museo virtual, La casa de Ana Frank, ha despertado en mí muchas emociones, si bien la historia la conocía desde pequeña gracias a las reuniones que se realizaban entre las colectividades, en las cuales se buscaba transmitir a las próximas generaciones el valor y la importancia de la tolerancia entre hermanos y se relataban historias como también testimonios de personas que vivieron el horror, particularmente la historia de Ana Frank la relaciono con la historia de mi abuela donde ella también tuvo que esconderse pero pudo escapar de su querido Líbano, pero antes vivió situaciones de extrema crueldad que quedaron marcadas en su corazón, si bien al iniciar mi recorrido, no pude evitar sentir un nudo en la garganta, reconozco que siento angustia”. F27 (2014)

“Quisiera agregar por sobre todo el desconcierto que sentí al ver que no solo se habían cometido atrocidades e injusticias contra los judíos sino, también contra otros grupos, mi repudio total, nunca el pueblo judío debió sufrir semejante horror y ningún otro grupo de personas. Para finalizar, puede que también haya experimentado temor o miedo al recorrer el lugar, temor a

que se repita esta incomprensible conducta humano, miedo a que se vuelva a despertar y reproducir sobre el mundo... M82(2017)

LOS ESTUDIANTES EDUCADORES

Los estudiantes que se desempeñan en instituciones educativas, manifiestan sentirse movilizados y significan particularmente la actividad

Cómo profesora de historia, el tema lo he estudiado exhaustivamente, la metodología, el proceso etc. Pero en lo personal, todavía me pregunto cómo es que pudieron? Como hacían los nazis para reconcentrar su odio y no ver en cada rostro de las personas a madres, padres, hijos, seres humanos. Ya que ni aún sintiéndose superior, no importa lo que utilizaban como argumento para justificar su teoría, los habilita a cometer los actos aberrantes que realizaron con otras personas. Donde se quiebra la barrera de lo que la moral y la conciencia te dicen, eso está mal y no hay nada que justifique lo que haces. Porque sólo los psicópatas dejan de tener sentimiento de culpa y empatía con sus víctimas. Todos los nazis eran psicópatas entonces? (F792016)

...Ganas y necesidad de seguir apostando desde el espacio donde trabajo (escuela y movimiento scout) a que situaciones de esta índole, no se repitan... F48(2015)

Aprendí desde el eje de apelar al recuerdo para lograr una construcción de la memoria colectiva. Si bien es un aspecto que conocía -la importancia de resignificar la memoria histórica en nuestro país y en otras situaciones mundiales históricas donde se desarrollaron hechos de: terrorismo de estado, exterminio, discriminación, segregación, etc.- resultó muy constructivo el poder articular la información e impresiones que conlleva la visita a un museo virtual con los contenidos pedagógicos de la Clase número 7.

Lo experimenté como un aprendizaje transformador y como docente me gustaría poder brindarles a mis alumnas una experiencia similar de visitar a un museo virtual en el marco de un contenido perteneciente a la materia que dicto en CENS (Asignatura del Segundo Ciclo Orientado “Psicología Social y de Grupos” donde en una unidad temática se ve el contenido “Psicología Social y Derechos Humanos”). Es decir, esta experiencia me resulta transformadora a nivel personal y social, a través de tener la oportunidad de poder compartir el aprendizaje con otros. F55(2015)

LA SINGULARIDAD DE CADA VISITA

Se destaca que no hay en los 115 estudiantes que conforman el universo de estudio 2 relatos o reconstrucciones de las visitas iguales. En esta línea, Falk y Dierking indican que la experiencia de la visita al museo se desarrolla desde el contexto personal), los visitantes llegan a los museos por variadas razones y se plantean determinadas expectativas en cuanto a lo que van a ver. Estas motivaciones y expectativas afectan directamente lo que hacen y lo que pueden aprender. Llegan con conocimientos, intereses y creencias que determinan lo que miran, dónde se detienen y qué tipo de experiencia realizan durante la visita. Por otra parte, el aprendizaje se ve facilitado cuando los individuos pueden ejercitar la elección de lo que ven y controlar su aprendizaje por medio de textos, actividades, etc. (Falk and Dierking, 1992)

“Lo que considero más relevante es que me pude informar de que estas organizaciones también se encargan de la EDUCACION, o sea un museo no es una exposición de arte únicamente, un museo nos puede hacer viajar a nuestra historia como humanidad y ayudarnos a ser ciudadanos más conscientes de ello.” F3 (2013)

“En referencia al tema elegido, pienso que todo lo aprendido en la lectura fue exactamente lo que aprendimos en el seminario, la idea del Holocausto con la traza historia del tiempo de cómo se fueron desarrollando los hechos quedó totalmente reflejada con las imágenes del museo...”. F87 (2017)

“En principio fui a inicio, una vez leída esa primera pantalla, ingrese a la solapa ¿Qué es la Shoá?, la cronología, a continuación, por cuestiones de lo que estamos estudiando en otras materias paralelas de la facultad, me intrigo saber cuál era la Misión expresada por parte de la organización y no solo pensarla desde su contenido en referencia al Museo, sino como está construida, la sintaxis, la extensión, que palabras utiliza y en qué tiempos verbales. Luego fui a la columna derecha de la pantalla y vi los videos”. F109 (2018)

A la vez, estudiar la Shoá incita a los estudiantes a reflexionar sobre el abuso del poder y el papel y las responsabilidades que tienen los individuos, las organizaciones y las naciones al enfrentarse con violaciones de derechos humanos y/o políticas genocidas.

“Tomé conocimiento de lo que sucedía en esa época, los relatos de Ana eran sucesos reales que vivían muchas personas en ese momento, en un momento me detuve a replantearme que luego de un suceso de lesa humanidad nace la lucha de los derechos humanos”. F45 (2014)

“En términos de aprender y desaprender el tema del Holocausto Judío me afecta emocionalmente...pero me confirma en mis convicciones sobre los ideales de libertad, respeto por el que piensa y es diferente a mí. Creo que es de gran importancia que mantengamos la memoria viva, siempre alerta...para ello la educación y difusión de este tremendo genocidio y de tantos otros que se dieron y se siguen dando en la humanidad debe servir para que las futuras generaciones entiendan que la intolerancia y las tiranías nos llevan a profundidades existenciales y de hechos donde siempre hay víctimas y victimarios.” M101 (2018)

LOS ROLES

En el Capítulo I. Enseñanza de la Shoá, se presenta una forma de abordaje a la temática vinculada con la identificación de Roles. Los estudiantes pudieron analizar los acontecimientos considerando los roles de las personas durante la Shoá y resignificarlos también para nuestros días. Aquí se presentan algunos comentarios que ejemplifican esta identificación

Víctimas

“También me genera una gran sensación de agradecimiento por las/os valientes líderes que no temblaron ante tanto atropello, y decidieron obrar en función de promover y defender la vida, la paz e igualdad de todos los humanos. “F103(2018)

En varios casos, recuperan la idea de los observadores pasivos, los indiferentes, sujetos, organizaciones; Estados, que se mantuvieron indiferentes, los que volvieron la mirada para otro lado, los que dejaron hacer, quienes, en definitiva, fueron cómplices por omisión, por su pasividad frente a todo lo que estaba ocurriendo con los perseguidos.

Victimarios

“Creo haber aprendido que mi libertad de movimiento, de decisión, de acceso y salida de los espacios, no es algo tan obvio. Es decir, sentir que alguien no puede elegir qué hacer (si salir, entrar, hacer ruido o no hacerlo) me recuerda y me hace pensar en el nivel de libertad que yo manejo y valorarlo. Por otro lado, también aprendí que la locura de las personas puede llegar a lugares impensados. Saber que por creer o practicar una religión alguien es capaz de juzgar, perseguir y

matar personas, es algo que me parece increíble, pero sucedió (y creo que aún todavía sucede, aunque esas personas hoy no tengan el poder). Finalmente creo haber aprendido sobre el respeto. Uno nunca puede ser lo suficientemente importante en relación al otro como para juzgar y hasta limitar la vida de los demás por prejuicios o ideas distintas. El respeto da libertad de hacer al otro y nos da la posibilidad de conocernos. En cambio, el prejuicio o el juicio solo nos deja encontrarnos con los que “creemos” o “conjeturamos” que esa persona es con los poquísimos elementos que manejamos. F50(2015)

“Por otro lado sentí admiración por la fortaleza y la entereza que hace falta en personas que atraviesan situaciones como esa...me surgía la pregunta de cómo habrán hecho para no perder la cordura, para mantenerse cuerdos ante tanta impotencia y limitación externa. Cuántas ganas de continuar con vida y juntos. Que entereza y resiliencia ante la intolerancia y la injusticia y cuánta convicción por saber que podían seguir adelante, a pesar de todo. Y como la palabra en su diario es parte de este sostén y apoyo para quien lo leyera ante la adversidad.”. F97 (2018)

Como contrapunto, nos encontramos con los protectores. En particular se destaca la relevancia que le otorgan los estudiantes que visitaron la casa de Ana Frank, que en la historia de los ocho escondidos en la “casa de atrás” desempeñaron un papel central en el cuidado y la supervivencia de sus habitantes por más de dos años., que poniendo en riesgo sus propias vidas, se comprometieron tomando partido y ayudando en todo lo que estuvo a su alcance. Y como los protectores de la familia Frank, existieron otros muchos casos que opusieron resistencia.

“Había leído el libro y aún así disfruté la visita increíblemente. Un tema importante que trata el sitio es la figura de aquellos que ayudaron a las personas escondidas, fue emocionante saber que la secretaria de Frank, la Sra Gies acogió al Sr Frank cuando volvió de los campos como único sobreviviente entre los que habían estado escondidos.

El video con la historia de la Sra Gies y su marido y como conseguían las provisiones para la familia es imperdible y la humildad con que ella relata que es una de las 20.000 holandesas que lucharon en la clandestinidad por las personas perseguidas y que dedicó toda su vida a luchar por contar la historia para que nunca vuelva a repetirse es fascinante. No sabía cómo había sido preservado el texto escrito por Anna, como llegó a las manos de su padre vuelto de los campos de concentración y que las líneas pudieron preservarse por una mujer que lo guardó sabiendo que algún día significaría mucho más que las páginas de un cuaderno escrito por una jovencita en cautiverio para “pasar el tiempo” y “descargarse”.

La intención del padre de Anna de difundir la obra como ejemplo de justicia y libertad, lucha contra el anti-semitismo y la persecución de los judíos se evidencia en cada parte de este sitio. La forma en

que cada uno de los que había estado escondidos murió en los campos de concentración que les tocaron en suerte, en la parte de “desenlace” es tremendamente impresionante y tampoco la conocía. El suministro de información y educación sobre la discriminación y los derechos humanos socio-políticos, con el fin de promover el buen funcionamiento de una sociedad abierta, pluralista y democrática se logra acabadamente con la visita a este sitio. “F46 (2014)

VII. Conclusiones y reflexiones finales

PUNTO DE PARTIDA- CONOCIMIENTOS SITUADOS

Se ha dedicado una primera parte de la tesis a explicitar los marcos conceptuales que orientan las prácticas, en términos del campo disciplinar específico tanto de la Shoá como del uso de TIC en el nivel universitario; la perspectiva didáctica y el contexto específico del cual se parte para desarrollar la propuesta, recuperando, en términos de Haraway (1995), la idea de “Conocimientos situados” (p.15). Basada en las teorías feministas y poscoloniales, muy sintéticamente la autora plantea que todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares, por mucho que se quiera hacer aparecer el verdadero conocimiento científico como universal, neutral y por lo tanto desprovisto de relaciones directas con determinados factores políticos, culturales y sociales; ningún conocimiento está desligado de su contexto ni de la subjetividad de quien lo emite. Se hace referencia a un posicionamiento político, desde el cual la subjetividad es considerada como un valor y no como una traba que hace menos válidos los juicios. La autora sugiere especificar desde qué punto de vista se parte y por qué ese y no otro. Así, recuperando esta perspectiva, se hace explícito el posicionamiento político –ya que los puntos de vista no son nunca neutros– de una manera ética (explicando cuál es el enfoque que se adoptó para encarar esta actividad en el marco del Seminario de Derechos Humanos de la carrera.

“Hay muchos lugares desde donde mirar la realidad y por lo tanto se hace necesario mostrar cuál es la perspectiva desde la que miramos, por eso el conocimiento siempre será parcial y situado. De la articulación de todas las

miradas y perspectivas podremos tener un conocimiento más cercano o profundo de la realidad”. (Haraway, 1995, p.329).

En términos pedagógicos, se elige entonces una perspectiva constructivista, en donde la pregunta que guía fundamentalmente la investigación es acerca de cómo los estudiantes universitarios construyen el conocimiento (específico siempre, en este caso sobre la Shoá) mediado por TIC. Cómo se insertan las TIC en los procesos formales de enseñanza y aprendizaje y “cómo esta inserción afecta al triángulo interactivo (contenidos, profesor y estudiantes), a sus elementos y a las relaciones e interacciones que se establecen entre ellos. Los diferentes sistemas simbólicos utilizados en los medios para codificar la

realidad pueden favorecer la representación de determinados contenidos y la interacción de formas específicas con ciertas habilidades cognitivas del sujeto.

Lo habitual es que no exista una relación biunívoca entre recurso tecnológico y uso: un mismo recurso puede ser utilizado de muy distintas maneras, y un mismo uso puede apoyarse en recursos tecnológicos distintos, pueden aparecer simultáneamente, y de hecho así sucede a menudo, en un mismo proceso formativo” (Coll, 2004. p.18)

Siguiendo a Cabero (1989), se sostiene que la potencialidad educativa y didáctica que pueda tener un medio no dependen exclusivamente del mismo, sino de los contenidos que comunica, cómo llegue a utilizarse, su inserción curricular, de la estructura organizativa y el contexto sociocultural y educativo en el que interacciones y de las actitudes y percepciones que tengamos hacia los mismos tanto los docentes como los estudiantes.

LA VISITA A LOS MUSEOS VIRTUALES Y REALES

“La investigación antropológica muestra de qué manera la actividad off y on line, como espacio social concreto creado por actores concretos, está complejamente interpenetrada” (Grillo, 2010, p.62).

El contexto y tipo de utilización es altamente significativa. Por otra parte, en términos políticos; “decir que Internet es un artefacto cultural como cualquier otro no implica que

sea el mismo objeto para todas las personas [...] Internet está en todas partes pero no del mismo modo” (Hine 2000, 42-43). Agregamos en este punto, que la información esté publicada (pública y accesible) no implica un consumo y mucho menos recepción y apropiación unívoca u homogénea. En el caso de estudio, es un dato del contexto que los estudiantes ya son usuarios avezados de Internet, de hecho la carrera se dicta bajo la modalidad a distancia, utilizando aulas virtuales en un campus virtual – descrito en el Capítulo V. Estrategia metodológica. El universo utiliza habitualmente la Red y múltiples y diversos sitios Web asiduamente, por lo menos en virtud de su cursada en la carrera virtual. Sin embargo, nótese que la gran mayoría de los estudiantes visita por primera vez un museo virtual. La actividad, en término de utilización de TIC y apropiación de este tipo de recurso digital para aprender, resulta mayoritariamente disruptiva y novedosa y en la gran mayoría de los casos la propuesta no consigue relaciones o encadenamientos con conocimientos o experiencias previas similares. Se identifica entonces una debilidad - que en próximas experiencias podría subsanarse- intentando recuperar sus vivencias sobre visitas a Museos reales ya que lo que sucede en el espacio real y en el espacio virtual se encuentra profundamente vinculado.

Retomando nuevamente a Grillo (2010)

pensar Internet desde una visión no monolítica del ciberespacio, desplegar la diversidad de un mundo con numerosas “nuevas tecnologías” apropiadas por gente diversa en diversas ubicaciones en el mundo real y, además, cuestionar que la actividad manifestada en el ciberespacio por los actores sociales esté constituida en un lugar aparte del resto de su vida social, puede ayudar en la obtención de una distribución más equitativa de la riqueza mediática y a la configuración de esferas ciudadanas múltiples e independientes.(p.64)

Cabe aquí señalar un valor agregado en términos socioculturales ya que la visita a los Museos virtuales puede, como se evidencia en algunos testimonios favorecer la visita a otros museos reales y virtuales, y constituirse en una puerta de entrada a la democratización del acceso al conocimiento y al patrimonio cultural.

Tradicionalmente, las instituciones educativas, y la universidad incluida, han construido un discurso monomodal, con un marcado predominio del mensaje escrito, los significados se han decodificado por canales discriminados: las imágenes en las láminas, los textos en el libro. Al respecto señala Jesús Martín Barbero que la cultura virtual reordena las mediaciones simbólicas sobre las que se asienta la cultura letrada al interpelar las marcas espacio-temporales, porque navegar si bien implica leer, marca una lectura que no va de izquierda a derecha ni de arriba abajo, ni siguiendo la secuencia de las páginas, si no atravesando textos, imágenes, sonidos, conectados entre sí (Barbero, 2017).

Como ya se ha explicitado, las narrativas digitales multimodales -a diferencia de los materiales monomodales- pueden aportar información compleja sobre acontecimientos históricos, procesos sociales a través de nuevos lenguajes que dan cuenta de los múltiples niveles de los objetos de estudio. Para empezar, por las propias características de las

narrativas digitales se produce la ruptura de la linealidad del texto, que implica una práctica de lectura más exigente. A su vez, nos brindan la posibilidad de: abordar temáticas curriculares de nuevas maneras a través de problemas o miradas específicas; presentar diversos puntos de vista de un tema o problema; incorporar en la clase abordajes subjetivos, vivenciales o emocionales, y recursos que propicien una actitud activa y participativa en la clase (comprenden diferentes modos fácilmente conforme a este soporte o sustancia). Una clase multimodal, promete diversas posibilidades semióticas y cognitivas al área de las Ciencias Sociales.

En relación a la actividad propuesta, una franca mayoría de los estudiantes, indica un fácil acceso a los sitios web y no pareciera haber obstáculos de tipo tecnológico que interfiera en la navegación (tampoco aparecen mencionados en los comentarios y observaciones). Podríamos inferir entonces que la lectura multimodal y el uso de TIC no implican un “esfuerzo adicional” por lo menos manifiesto por parte de los estudiantes para acceder a los contenidos, si bien en los museos virtuales deben modificar sus prácticas de la lectura, ya que la pantalla requiere una participación más activa del receptor y la adecuación a la múltiples modalidades.

Los estudiantes relatan en los registros, generalmente con detalle y profundidad, las experiencias de sus visitas virtuales. ¿Cuál es el valor? En este trabajo, cada estudiante vivió una experiencia singular y única que luego pudo plasmar en un relato (registrado por escrito). Como ya se mencionó en la totalidad de los registros, no encontramos 2 relatos iguales, por lo que se supone que tampoco hay 2 experiencias iguales, tomando la idea de experiencia en el sentido de profunda transformación que propone Jorge Larrosa.

Dice el autor:

Para empezar, podríamos decir que la experiencia es “eso que me pasa”. No eso que pasa, sino “eso que me pasa. Supone, en primer lugar, un acontecimiento ..Que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas.. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”. Si le llamo “principio de exterioridad” es porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra ex/periencia” (Larrosa: 2018:1)

Larrosa sostiene que a la vez que algo me pasa a mí, no ante mí, es decir, en mí, la experiencia supone un acontecimiento exterior a mí, pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mis palabras, representaciones, sentimientos, saber, voluntad, donde se da la experiencia, que llamamos

“principio de subjetividad”, o “principio de reflexividad” o incluso, el “principio de transformación”. Por último plantea la idea del tránsito, del pasaje, algo que deja una huella,”De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. (Larrosa, 2018, p.2)

Recuperando estas ideas, Artiguenave (2018) menciona la necesidad de la sistematización de experiencias educativa a partir de diversas estrategias y dispositivos para construir conocimiento sobre nuestra realidad. Así,

proponer una investigación interpretativa, implica recuperar las experiencias no como hechos objetivos ...sino un conjunto de interpretaciones de los sujetos

intervinientes, implica producir a partir de la construcción de sentido sobre la acción. La construcción de conocimiento a partir del relato es también la posibilidad de expresar una experiencia que es única e irrepetible. (Artiguenave, 2018, p.55)

CONOCIMIENTOS PREVIOS

A partir de 2015, se incorporó al instrumento una pregunta que apunta a un primer ejercicio metacognitivo para que los estudiantes recuperen sus propios saberes referidos específicamente a su conocimiento sobre Museos virtuales. No se preguntaba sobre la temática específica: Shoá y otros genocidios. No obstante ello, en ese mismo punto, y en el de observaciones sobre todo, los estudiantes explicitan sus saberes previos disciplinares. A partir del análisis de los comentarios al respecto, podemos concluir que la construcción del conocimiento se efectúa a partir de varios mecanismos formales e informales. Se mencionan en los registros que saben del tema porque vieron películas, leyeron libros, por programas de la televisión, y relatos de parientes, conocidos y amigos (en ningún caso aparece lo que aprendieron en la Escuela o en otras ofertas de nivel superior o universitario). Muchos de los estudiantes manifiestan haberse acercado a la temática por medio del cine; amerita reconocer que en muchos casos, las representaciones ficcionales distan de los hechos históricos, tal como se ha mencionado anteriormente en los capítulos previos. Vale la pena retomar el vínculo entre la dimensión artística con un acontecimiento como el Holocausto. Esta relación exige hacer una serie de consideraciones.

Cuando las artes como la literatura o el cine representan al Holocausto:

1. De ningún modo están dando cuenta de forma cabal y completa acerca de lo acontecido. Cada objeto artístico, lejos de reflejar o retratar un hecho, construye un modo particular de comprenderlo.
2. La literatura o el cine o la poesía que busca representar el Holocausto nos hablan tanto del pasado al cual hacen referencia como a la época en que fueron producidos y creados. Es decir, son producto de un contexto determinado.
3. El nazismo justamente buscó evitar la representación del horror que pusieron en marcha y, por ello, las imágenes que ponían en circulación se correspondían con

una visión “diluida” de lo que sucedía en los campos. Frente a esta política visual que pretendía adulterar o falsear, se buscó contrastar ese efecto de borramiento con imágenes crudas acerca de los campos de concentración y exterminio. Pero estas imágenes resultaban tan traumáticas para los observadores que fueron objeto de controversia respecto del objetivo de su difusión y de sus fines pedagógicos.

4. El Holocausto también ha sido un tema recurrentemente tomado por la industria del entretenimiento. Es decir, existe una sobreabundancia de materiales existentes producidos por la industria del espectáculo y consumidos por un gran público
5. Debemos tener en cuenta el núcleo imposible de representar que forma parte ineludible del Holocausto. Es decir, debemos ser conscientes de que siempre existirá algo que se nos escape a la hora de representarlo, precisamente porque refiere a un acontecimiento límite y del horror. (Guitelman, 2017, s/d)

Sandra Raggio (2010) se pregunta “¿qué aprendemos al mirar el dolor de los demás? ¿Qué transmitir? ¿Para qué transmitir entonces ante la desesperada constatación de que el horror se repite? ¿Cómo representar, entonces, sin banalizar, sin producir imágenes que devengan obscenas? ¿Cómo asumir una representación que haga justicia a la magnitud del horror? ¿Cómo hacerlo sin provocar una sensibilización tal que genere que el tema prefiera ser evitado? ¿Cómo representar lo irrepresentable? Todas estas cuestiones pusieron en evidencia que la representación del Holocausto y de los exterminios masivos resultaba problemática. Por ello, en una primera instancia se recurrió a las imágenes de archivo y a la voz de los testigos. Pero todo ello requería contar con una comunidad internacional que estuviera en condiciones de escuchar esas voces y de ver esas imágenes. Por eso la importancia de la transmisión y de la memoria estuvieron en el epicentro de los debates. Se evidencia entonces que la representación del Holocausto y de los exterminios masivos resulta, por lo menos, problemática. Como ya se ha explicitado, la mitad o más de la mitad de los estudiantes indican contar con conocimientos previos sobre el Holocausto – sin embargo, podemos inferir que estos conocimientos son al menos poco sistemáticos, fragmentarios o comprendidos en la que denominamos Dimensión cognitiva. Cabe añadir además la ya mencionada

dificultad de representar en imágenes la dimensión del horror. En este sentido, investigadores

..como Gardner (2000); Medrano Samaniego (1995, 2003); Pozo Muncio (1996) coinciden en señalar que la presencia de ideas equivocadas o imprecisas, sobre diferentes aspectos, pueden interferir en el aprendizaje. Las ideas previas poco diferenciadas o estructuradas, pueden conducir a que el alumnado forme esquemas alternativos, que distorsionen o impidan que realicen aprendizajes significativos. Se apunta a que éstas tendrán que ser críticamente removidas, hasta llegar a aquellas que sean consideradas como realmente básicas, y puedan, entonces, ser asumidas como punto de partida. (Molina Martín, :2005, p.87)

Por último, es interesante identificar en los registros que los estudiantes comparan lo que ya sabían – conocimientos previos - con lo nuevo que han aprendido y en muchos casos reconocen que suponían o pensaban los acontecimientos de un modo y ahora lo ven de otro – en los que así identificamos al finalizar la actividad un proceso de ejercicio de tipo metacognitivo de deconstrucción y reconstrucción de saberes

LA MEDIACIÓN DOCENTE EN LA PREPARACIÓN DE LA VISITA

Carina Lion expresa (2006):

Sin la presencia de marcos reestructivos, no se construye conocimiento sino que se acumula información. Estos marcos reestructivos son disciplinares, son gnoseológicos e implican una profunda comprensión de cómo se organiza la información en un entorno como Internet. Es en este sentido que, en los diferentes niveles del sistema educativo (desde el primario hasta el universitario), el rol docente se fortalece y jerarquiza, contrariamente a los mitos y representaciones que suponen que se desdibuja su lugar. (p.14)

En este caso, el rol docente se asume como un rol de mediador, provocador y facilitador de los aprendizajes, lo cual implica atender a las particularidades del grupo, y las actividades de aprendizajes fueron diseñadas para que desde el inicio fuesen ligadas a experiencias personales y sociales significativas para los estudiantes.

la mediación pedagógica es el procedimiento por el cual el «mediador», uno de los tres integrantes de la tríada: docente - alumno – contenido, logra facilitar la resolución del conflicto cognitivo entre las otras dos partes intervinientes. La función del mediador es cuestionar la postura de las partes para lograr la apropiación del conocimiento. (Alvarez Del Valle, 2004, p.18)

En esta línea Jacques Hassoun (1996) propone que

una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo entonces, sólo es posible a partir de la introducción de diferencias con la herencia recibida. En este sentido, la transmisión funciona cuando aparecen esas “fallas”; es decir: nuevas preguntas ante la herencia recibida (p.17)

Ignacio Hernaiz (2017) dice

que el desafío de educar en la memoria pasa por cuestiones de sensibilidad... la memoria pasa por la etimología del verbo recordar – recordis en latín es volver a pasar por el corazón ...los pueblos necesitan encontrar su destino y construir su futuro a partir de una fuerte educación en la memoria... que los estudiantes encuentren un desafío a vivir comprometidos con el pasado (s/d)

En esta propuesta la mediación docente para facilitar la construcción de conocimientos se despliega en la elaboración del dispositivo didáctico que comprende las respuestas a las consultas por mensajes y foros virtuales, en la devolución con comentarios a cada una de las actividades entregadas (no consignadas en este trabajo) y fundamentalmente en la selección de los museos virtuales y en la preparación de la actividad con sus correspondientes consignas. Cabe señalar que la selección de museos se basó en un estudio exhaustivo de todos los museos de Holocausto presentes en Internet en la fecha de preparación de la actividad. Esto constituye un aporte sustantivo al campo de estudio, en función que hasta la fecha no existe esta clasificación que los agrupa (más allá de idiomas y continentes).

SELECCION DEL CONJUNTO DE MUSEOS

En esta propuesta, los estudiantes son esencialmente una “audiencia cautiva”, sin embargo, tienen la opción de elegir qué museo visitar. Uno de los hallazgos del trabajo se asienta en reconocer el valor de la selección de los Museos virtuales como recursos para abordar la temática. Los estudiantes parecen centrar especialmente su atención en los recursos: las fotografías o los videos o las líneas de tiempo o las simulaciones, que les permiten comprender aspectos concretos de las maneras de vivir ese momento histórico. Como señalaron algunos estudiantes, son sobre todo los testimonios los que permitieron comprender ciertos aspectos concretos y vincular la teoría o los aspectos informativos con los emocionales ; y cómo se relacionan con el presente .

Partimos de la distinción que presenta Beatriz Fainlhoc (1999) entre interactividad- que refiere a la capacidad que tienen los medios electrónicos para brindar las mismas oportunidades a los usuarios para emitir y recibir mensajes en forma simultánea- e interacción, entendida como una acción comunicativa entre dos o más personas sin importar tiempo y lugar (esta puede ser entre profesor/tutor-estudiante; estudiante-material de estudio y entre estudiantes). Así, referimos a que en la experiencia propuesta se apunta a ambos procesos. Por un lado, se alude a la interactividad en la selección de museos virtuales y las formas de tratamiento de los contenidos es decir la manera en cómo los estudiantes acceden a ellos. Luego se alude a la interacción en la relación comunicativa en la cual se expresan acerca de esos contenidos y saberes – en los que se interviene a través de la mediación pedagógica.

De acuerdo a Alcira Vallejos (2017), la interactividad tiene un origen técnico, informático, que puede ponerse al servicio de la interacción entre dos o más personas; que la tecnología por sí sola o de manera automática no genera interacción, por lo que el grado de interacción comunicativa entre los usuarios depende de la interactividad de un medio electrónico en la medida en que les permita tener diversas opciones para comunicarse entre sí. Al proponer este tipo de actividad, con recursos y consignas, se despliega un tipo de mediación docente que hace posible la generación de experiencias positivas y significativas de aprendizaje. Resulta interesante la idea de “despertar” o potenciar sensaciones, en términos de llegar al conocimiento también por la vía de la sensibilidad y emoción. Se retoman las ideas formuladas por Sinay (2010) en el Capítulo I. Enseñanza de la Shoá – Holocausto, que indica que el Holocausto es un tema de estudio curricular que entre otras cuestiones ayuda a l@s alumn@s a desarrollar una conciencia del valor del pluralismo y les anima a la tolerancia en una

sociedad diversificada y plural. Ya que como se ha mencionado en el mismo capítulo, una de las principales preocupaciones de los educadores que enseñan la historia del Holocausto es cómo presentar el horror de un modo sensible y apropiado.

Al proponer como recurso imágenes de horror para las que no están preparados se está violando una confianza básica: la obligación del maestro de proporcionar un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos se sientan seguros. El asumir que todos los alumnos intentarán entender el comportamiento humano después de ser expuestos a imágenes horribles es una falacia. (Sinay, 2010, p. 33)

Por lo antedicho, y considerando que cada estudiante es diferente y lo que es apropiado para uno puede no serlo para todos, se refuerza nuevamente que en esta propuesta no hay dos recorridos o selecciones iguales. En esta actividad cada estudiante utiliza su propio juicio, deseo, interés para elegir qué quiere ver y oír y qué no. Por otro lado, los Museos seleccionados, proponen un guión para el visitante, que a juicio del docente sólo “muestran” lo necesario para alcanzar la comprensión sobre la temática y no profundizan en aspectos morbosos.

LA MULTIDIMENSIONALIDAD EN EL CONOCIMIENTO DE LA SHOA

Resulta relevante propiciar distintos tipos de innovaciones educativas que permitan conectar explícitamente a las TIC con los contenidos curriculares de la formación profesional universitaria.

Se considera necesario habilitar nuevos escenarios para construir aprendizajes significativos y socialmente relevantes (Melgar y Donolo, 2011). Respecto a la formación cultural, social y afectiva, se desprende de los comentarios y observaciones que la visita a los museos amplió para algunos participantes el horizonte de espacios educativos posibles. Los estudiantes se ven afectados por la magnitud del fenómeno y desafiados a comprenderlo; en los registros se identifica que les impacta especialmente el hecho de que tanta gente permitió que ocurriera este genocidio. Como ya se ha explicitado, enseñar y aprender determinados temas como el Holocausto, no se reduce a una mera formalidad asociada a una fecha o una recordación. La índole del problema en cuyo centro está el dolor humano, evidencia la necesidad de asumir un compromiso integral, emocional, más profundo con el respeto por los derechos humanos y la dignidad humana. En muy pocos casos, algunos estudiantes, publican fotografías de visitas que han realizado a otros museos reales y campos de concentración o relatan

experiencias personales vinculadas con la temática, pero en la gran mayoría la actividad de visitar un Museo Virtual de la Shoá, ha sido la primera aproximación que han tenido a este tipo de experiencia.

En general, se identifica una actitud de responsabilidad y compromiso implicadas necesariamente por la participación durante el desarrollo de la actividad.

La evaluación final, expresada generalmente en el ítem comentarios y observaciones, suele ser positiva; manifiestan haberse interrogado y fundamentalmente aprendido.

La visita les permitió a muchos de los estudiantes no solamente establecer relaciones entre lo que ya conocían, identificar los conceptos teóricos trabajados en el aula virtual del Seminario y dar cuenta de los nuevos que aprendieron; sino también en términos de futuro pensar su rol como futuros transmisores de estos saberes. Como ya se ha mencionado, este último punto implica mucho más que incorporar datos históricos; se vincula directamente con la construcción de Memoria. “Entendemos por memoria al conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros.” (Rosemberg y Kovacic: 2010, p.11).

Elizabeth Jelin (2002), expresa:

uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares. No hay una manera única de plantear la relación entre historia y memoria. Son múltiples niveles y tipos de relación. Sin duda, la memoria no es idéntica a la historia. La memoria es una fuente crucial para historia, aun (y especialmente) en sus tergiversaciones, desplazamientos y negaciones, que plantean enigmas y preguntas abiertas de investigación. En este sentido, la memoria funciona como estímulo en la elaboración de la agenda de la elaboración histórica. Por su parte, la historia permite cuestionar y probar críticamente los contenidos de las memorias, y esto ayuda en la tarea de narrar y transmitir memorias críticamente establecidas y probadas. La historia «dura», fáctica, de los eventos y acontecimientos que «realmente» existieron se convierte en un material imprescindible pero no suficiente para comprender las maneras en que sujetos sociales construyen sus memorias, sus narrativas y sus interpretaciones de esos mismos hechos. Desde una perspectiva como ésta, ni la historia se diluye en la memoria –como afirman las posturas idealistas, subjetivistas y constructivistas extremas- ni la memoria debe ser descartada

como dato por su volatilidad o falta de «objetividad». En la tensión entre una y otra es donde se plantean las preguntas más sugerentes, creativas y productivas para la indagación y la reflexión. (...) (p. 111-113).

MOTIVACIÓN

Muchos estudiantes se ven motivados para seguir investigando e indagando los temas que se presentan en los museos mucho más allá de la propuesta inicial. Esto implica desde el punto de vista de la estrategia didáctica un valor agregado, (que vale la pena destacar ya que pocas veces sucede a lo largo de toda la cursada).

Si bien no se pregunta directamente ni en este ítem ni en el de observaciones y comentarios, la mayoría de los estudiantes mencionan conocimientos previos sobre la temática y cómo vinculan lo nuevo con lo que ya sabían. El análisis mostró que lo emotivo cobra una mayor importancia en este proceso. Los estudiantes manifiestan entusiasmo -

podríamos inferir, cuando se les otorga el reconocimiento de su capacidad frente a la indagación y producción de información de manera autónoma.

Recuperando a Mariana Maggio (2012) este tipo de inclusión de tecnología en la práctica docente correspondería con lo que la autora categoriza como inclusión genuina: que con intenciones explícitas, favorece la comprensión de contenidos y alcanzan el orden epistemológico, a diferencia de las inclusiones efectivas, que responden a un uso superficial, no buscan la mejora de la práctica educativa e incluso producen un empobrecimiento pedagógica. A la vez, la experiencia podría incluirse en lo que denomina “enseñanza poderosa” (Maggio: 2016)

que se genera para el escenario actual donde las tecnologías están entramadas

con el conocimiento y la cultura, con un sentido didáctico. Sus rasgos son sintéticamente: dar cuenta de un abordaje teórico actual, permitir pensar al modo de la disciplina, mirar en perspectiva, estar formulada en tiempo presente, ofrecer una estructura que en sí sea original, conmover al alumno y perdurar en el tiempo (este último punto, de perdurabilidad no es posible corroborarlo en este trabajo por obvias razones) (s/d)

La mayoría de los estudiantes demuestran un alto nivel de interés en el estudio del Holocausto, en sus relatos, indican que precisamente porque el tema hace que surjan preguntas sobre la equidad, la justicia, la identidad individual, la presión de los compañeros, el conformismo, la indiferencia y la obediencia – vinculados a su vida cotidiana en la actualidad.

LOS ROLES Y LA INTERPELACIÓN A LA PROPIA SUBJETIVIDAD

Tal como se menciona en el Capítulo I. Enseñanza de la Shoá ,en general los estudiantes tienen la impresión simplista de que el Holocausto fue inevitable. Sólo porque el hecho de que un hecho histórico haya ocurrido, y esté documentado en libros de texto y películas, no significa que tenía que pasar. Este concepto, que puede parecer evidente, es con frecuencia ignorado por estudiantes (y en algunos casos también por los docentes). El Holocausto tuvo lugar porque hubo individuos, grupos y naciones que decidieron

actuar o no actuar. Primo Levi ⁷⁰ en su obra *Si esto es un hombre* (1947) señala que ni aún en el universo concentracionario⁷¹ el mundo se divide entre víctimas y victimarios sino que existe esa “zona gris” donde las fronteras se difuman. Las situaciones extremas

70 Primo Levi (Turín, 1919-1987) nació en el seno de una familia judía asentada en el Piamonte. En *Si esto es un hombre*, libro que inaugura la trilogía que dedicó a los campos de exterminio nazis, dando testimonio de su experiencia. Tras participar en la resistencia del norte de Italia, Después de la fue capturado y deportado al campo de concentración de Auschwitz.

⁷¹ Se denomina dispositivos concentracionarios a la modalidad fundamental de la tecnología de poder genocida, en tanto espacio de quiebre de relaciones sociales; El término de Universo Concentracionario fue acuñado por David Rousset en su breve obra *L'Univers Concentrationnaire*, en la que poco tiempo después de concluida la Segunda Guerra Mundial (1946) supo plasmar la realidad del nuevo universo creado en torno a la administración de los Campos de Concentración de la Alemania nacionalsocialista.

conviven con la normalidad, los límites de una experiencia humana coexisten con vidas cotidianas donde nada de esto es vivido como tal.

Dice Todorov que estudiar las situaciones límites ayuda a comprender la vida ordinaria, o en términos de Bauman las situaciones extraordinarias surgen de la convergencia de situaciones ordinarias. Estas observaciones no dejan de ser inquietantes, pues nos remiten a nuestra propia existencia, a cómo tal vez sin darnos cuenta del todo somos parte de la construcción de esas condiciones que hicieron posible la barbarie y que pueden hacer posible su repetición. (Raggio 2011, p.14)

La autora indica que se gana perspectiva interna de la historia y la naturaleza humana y se puede ayudar a los `alumn@s` a pensar con sentido crítico.

El Holocausto debe estudiarse en el contexto de la historia europea en su totalidad para dar a `l@s alumn@s` una perspectiva sobre los precedentes y las circunstancias que pudieron haber contribuido a ello. Del mismo modo, el estudio del Holocausto debe verse en su contexto contemporáneo para que `l@s alumn@s` empiecen a comprender las circunstancias que animaron o desanimaron acciones o acontecimientos particulares... Se deben evitar respuestas simples para una historia compleja. Un estudio de las raíces del Holocausto plantea cuestiones difíciles sobre el comportamiento humano y con frecuencia implica respuestas difíciles sobre el porqué de los hechos. Hay que tener cuidado con las simplificaciones. Se debe permitir a `l@s alumn@s` que contemplen los varios factores que contribuyeron al Holocausto; no tratar de reducir la historia del Holocausto a uno o dos catalizadores aislados de los otros factores que intervinieron. Sólo por el hecho de que ocurriera no significa que fuera inevitable. Concentrándose en estas decisiones se gana perspectiva interna de la historia y la naturaleza humana y se puede ayudar a `l@s alumn@s` a pensar con sentido crítico (Xornada sobre o Proxecto europeo "Holocausto e Memoria, 2014, s/d)

Destacamos entonces que en la gran mayoría de los registros se mencionan personas, seres humanos, víctimas, victimarios, observadores y protectores que intervinieron e influyeron positiva o negativamente en la vida de otros. Se humanizan los

acontecimientos relatados. El Juez Torres (2017) menciona que tendemos a pensar estos procesos desde el punto de vista numérico; un

millón y medio, seis millones, treinta mil... perdemos que atrás de cada número hay una persona, hay un contexto, una familia, hay un lugar... el aporte de la emoción es imprescindible para aprender de estos procesos (s/d).

Es por eso que en esta propuesta didáctica se rescata el concepto de apropiación de la Shoá para consagrar determinadas prácticas y condenar otras.

La referencia a los protectores surge reiteradamente en los registros de los estudiantes que visitaron la Casa de Ana Frank. Los estudiantes dan cuenta de la admiración y valía de las personas que tuvieron un papel en el cuidado y la supervivencia de sus habitantes por más de dos años. Eran personas que tenían la opción de elegir no hacer lo que hicieron, y aun poniendo en riesgo sus propias vidas, se comprometieron tomando una posición y ayudando para salvar la vida de otras personas.

LOS MUSEOS ELEGIDOS POR LOS ESTUDIANTES

Todos los museos virtuales propuestos a los estudiantes, cuentan con diseño moderno y estructurado en secciones temáticas. Proponen una diversidad de contenidos y recursos pedagógicos para acceder el tema del Holocausto. A través de documentos, testimonios, herramientas visuales y diversas expresiones artísticas, quienes navegan cada sitio encuentran una multiplicidad de puertas de entrada al tratamiento temático. Generalmente

el contenido del museo comunica un tipo de mensaje que no necesariamente coincide con el recibido por los visitantes, recuperando que cada visita es singular y la recepción y comprensión de los mensajes es absolutamente personal. De allí que podemos explicar que los estudiantes recuerden algunos aspectos particulares del contenido de los diferentes museos, pero a la vez que muchos de ellos rescaten los mismos tópicos o propuestas. A modo de ejemplo, la mayoría de los estudiantes que visitaron el Museo de Ana Frank destacan la visita a la Casa de Atrás.

Es notable que el museo más elegido por los estudiantes es el Museo de Holocausto de Argentina y en segundo lugar la casa de Ana Frank. Ambos Museos están en Buenos

Aires, Argentina. Podríamos inferir que, más allá que la virtualidad reconfigura el tiempo y también el espacio, la cercanía física podría ser condicionante. De hecho, en algunos casos plantean que los fueron a conocer (presencialmente) anterior o posteriormente a la visita virtual. Retomamos la idea nuevamente de la integración y la conexión profunda entre la vida virtual y real en términos por lo menos de experiencias de aprendizaje.

También se destaca que el menos elegido sea el de Israel y en este caso podría retomarse la hipótesis de la lejanía no solo física sino también cultural. En cuanto a los criterios, los estudiantes, en muchos casos, señalan como argumentos que justifican su elección, los mismos que en su momento orientaron la selección de dichas instituciones, tal como se describe en el Capítulo IV. Los museos virtuales de Holocausto. Se recuperan los siguientes:

- Se indicó que el museo del Holocausto de Buenos Aires, en su guión integra la perspectiva histórica de la Shoá y sus repercusiones en la Argentina, y su acervo patrimonial los testimonios de cientos de sobrevivientes de la Shoá que se radicaron en Argentina. Muchos estudiantes que eligieron el Museo indican que su elección se orientó en virtud de los testimonios o destacan ese aspecto de su visita.
- El museo de EEUU contiene enorme cantidad de información: fotografías, películas y documentos, para transmitir a los visitantes en español y favorecer la comprensión. Los estudiantes destacan este aspecto.
- En cuanto a la Casa de Ana Frank, los estudiantes lo eligen por el mismo motivo que fue seleccionado, han leído el Diario de Ana Frank o conocen la historia con anterioridad a la visita.
- El museo de México resulta desconocido y despierta curiosidad justamente en su presunta desconexión con la temática

A partir de esta investigación situamos el lugar de museo virtual como un recurso didáctico valioso para la enseñanza en la Universidad del Holocausto y otros genocidios. En términos de Gómez Alcorta,

comprendemos el Museo como un espacio de comunicación interactiva, sensible a las necesidades educativas del sistema escolar y a las demandas culturales de la sociedad, como centro de una relación dialógica determinada por las necesidades identitarias de la sociedad en su conjunto” (Gómez Alcorta, 2006, p. 201)

Es posible hacer del museo un nuevo recurso de aprendizaje, que supone un rol activo del docente; instruido en historia cultural, en los elementos exhibidos en el propio museo y conocedor del sentido general de la muestra.

LOS TESTIMONIOS

De acuerdo a Sanchez Zapatero (2010), se pueden aportar datos y experiencias, se puede narrar con minuciosidad lo ocurrido en los campos de concentración, pero la capacidad testimonial no es suficiente para relatar el horror vivido, porque el lenguaje o los marcos cognitivos cuentan con un referente para comparar e interpretar, por lo que se plantea la paradoja de no poder narrar el horror como lo exige el imperativo categórico moral por las propias carencias del lenguaje. Robert Antelme (2001) advirtió sobre cómo los propios testigos eran incapaces muchas veces de creer aquello por lo que estaban pasando. Sin embargo, para la enseñanza del pasado reciente, los testimonios constituyen un recurso más que valioso .

La enseñanza del pasado reciente conlleva un nivel de complejidad mayor que otros períodos de la historia; porque por un lado, muchas de las personas que vivieron ese período histórico pueden todavía dar testimonio sobre sus experiencias traumáticas, y por otro, porque la sociedad no ha resuelto algunas de sus aristas más difíciles.

La enseñanza del pasado reciente constituye un aporte fundamental para la construcción de una nación justa, equitativa, y desarrollada económica y socialmente. Esta tarea se vuelve aún más necesaria en el presente porque contribuye a reactivar la pregunta por el sentido de la vida colectiva con vistas a formar ciudadanos activos cuya responsabilidad también se alimenta al sentirse parte del pasado común (MCyE, 2015, p.15).

Para la enseñanza del pasado reciente, los testimonios constituyen un recurso más que valioso. Como advierte Calveiro (2006), el conjunto de los testimonios permite establecer “verdades” jurídicas y, de alguna manera, “asistir” a los acontecimientos relatados, desde el lugar de la víctima. Los testigos y sus testimonios aparecen entonces para hablar de lo que los perpetradores buscaron silenciar. Como mencionamos oportunamente, los actos criminales perpetrados durante el Holocausto estuvieron dados también por el modo de concebir los exterminios, en tanto estaban acompañados por la voluntad de “borrar” lo acontecido. Los testimonios surgen con toda su potencia reparadora, en tanto dotan de voz a esos muertos a quienes no sólo asesinaron sino también a los cuales se les niega su asesinato. Así son valorados por los estudiantes, que en la gran mayoría de los casos, indican que los testimonios los interpelaron particularmente, los emocionaron, los conmovieron, los llevaron a interrogarse sobre cómo lo sucedido la atraviesa hoy y cuáles de los efectos del terror siguen vigentes. Reiteradamente en las actividades aparece el valor del testimonio como herramienta que habilita al reconocimiento de la historia y las historias de vida.

LA COMPARACIÓN CON OTROS GENOCIDIOS

En líneas generales, a lo largo de toda la cursada, se insiste en poner al Holocausto en diálogo con otras experiencias genocidas. Se trata de generar los vínculos entre una experiencia universal con los sufrimientos personales y enlazar el pasado y el presente. Los estudiantes son partícipes activos del análisis sobre los desafíos que implica el abordaje de temáticas vinculadas a la transmisión de la memoria de experiencias traumáticas, de manera que de ellos surge la mirada comparativa específicamente con el caso argentino, incluyendo ejemplos muy asertivos.

“He aquí la lección: aunque extrema, la Shoá no es única, excepcional ni incomparable. La barbarie late en el corazón de la civilización”, afirma Adorno. Late entre nosotros, late “en” nosotros.“ (Raggio: 2010: 119). La misma autora sostiene que la idea de la transmisión no como una transferencia pura de experiencia de unas generaciones a otras, sino como un espacio de intercambios, donde las viejas generaciones abren su historia a la interrogación de los jóvenes; no sólo ocuparnos de lo que debemos contar, y cómo hacerlo sino también para qué lo hacemos. En definitiva, dar cuenta de la relación entre ese pasado y este presente. Porque la memoria es presente. No es pasado. Y las significaciones sobre el pasado que en ella se producen tienen que ver con el

presente y con el futuro. En este sentido, en el terreno pedagógico, nos encontramos frente al desafío de cómo enseñar aquello imposible de transmitir.

REFLEXIONES FINALES

Frecuentemente, en las propuestas didácticas no se analiza el "valor agregado" en cuanto al beneficio de utilizar un determinado recurso en una determinada tarea de enseñanza y sus aportes para la comprensión de los estudiantes. Entendemos que resulta imperativo reflexionar sobre qué nuevas pautas de trabajo es necesario generar, cuáles son los conocimientos previos requeridos para su utilización, qué relaciones lógicas y conceptos requieren de explicitación, cómo estas herramientas se vinculan con los estilos cognitivos de cada alumno y qué aprendizajes o habilidades intelectuales fomenta cada herramienta, para incentivar la aplicación de estrategias lógicas de organización de la información y el desarrollo de un buen nivel comunicacional. En este sentido, entendemos clave la intervención docente, la mediación didáctica. Mediación didáctica que no es "muchacha interacción", sino que está más vinculada a un enfoque constructivista donde se favorece los procesos de reelaboración de contenidos. El diálogo didáctico tiene que ser abierto, con metas específicas y con un modelo de intervención preestablecido. Es didáctico por fuera de la tecnología y es didáctico cuando se negocian significados, cuando se comparten bienes culturales, cuando se selecciona, descarta y reconstruye información para convertirla en conocimiento. Córca y Aguilar (2012) dicen: "la mediación pedagógica incluye el conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje" (p. 3). Existe poco conocimiento respecto de la existencia y visita a los museos virtuales.

Experimentar otras formas de aprender, conocer un nuevo espacio virtual, entrar en contacto con diferentes objetos del patrimonio histórico - cultural y revisar las propias prácticas en torno a al reconocimiento de los museos virtuales como espacios válidos para la educación son algunos de los aspectos que rescataron los estudiantes de la experiencia y que podemos considerar destacables. En cuanto a la dimensión emocional, los aspectos afectivos se enfatizan por sobre los otros en las observaciones o comentarios finales. A la vez, es posible identificar la valoración de la experiencia. Las razones por las que los estudiantes consultados consideraron que este tipo de experiencias deben seguir realizándose como parte de la propuesta didáctica del

Seminario, tienen un componente afectivo importante. Los calificativos que emplearon para caracterizar la experiencia como interesante, enriquecedora, motivadora, hermosa, entre otros, actúan como indicadores de la valoración personal y afectiva. El impacto afectivo de las experiencias de aprendizaje sería relevante por sus efectos multiplicadores.

Considerando la percepción del grupo de estudiantes que realizaron la experiencia pudimos identificar dimensiones valoradas en la formación, que van más allá de la mera formación disciplinar o dimensión cognitiva. Las visitas a museos tuvieron para los estudiantes permitieron entre otros aspectos acceder a conocimientos, emociones, lugares y relaciones. La actividad promueve la auto-reflexión entre los estudiantes y da cuenta de expresiones vinculadas con su sentido de compromiso local y global la discriminación. Reflexionando sobre la experiencia propuesta, podemos concluir en que este tipo de recurso coadyuva a abordar la temática en términos de proponer un camino para la tan compleja representación consignada en el Capítulo I. Enseñar la Shoá. Los museos virtuales ofrecen múltiples y variados caminos para difundir, explicar, mostrar, enseñar al visitante. De hecho, se diluye la frontera entre lo real y lo virtual. Siguiendo a Castells, que ya hace más de 2 décadas indicaba que la cultura se basa en la comunicación, planteando una sencilla regla de tres, si la nueva comunicación será la producción y consumos de signos (virtualmente), nos vamos a ver envueltos en una nueva cultura de virtualidad real, donde no se concreta la separación entre realidad y representación simbólica. (Castells, 1998). Es imprescindible que el/la docente operativice una relación pedagógica entre los contenidos y los estudiantes, haciendo posible el aprendizaje en la medida en que él/ella actúe como traductor-decodificador de estos elementos. En primer lugar, seleccionando el o los museos que los estudiantes visitarán y luego proponiendo las actividades pertinentes para la construcción de los aprendizajes. Para transformar la visita al museo en una experiencia que promueva el desarrollo de habilidades cognitivas, principalmente, a través de aplicaciones didácticas concretas (Cuenca, 2003; Hernández, 2002; y otros).

En síntesis, aplicar una estrategia de comunicación basada en el desarrollo por el –la visitante-estudiante de distintas modalidades vinculación con la temática que propone el museo virtual, puede convertir la visita en una experiencia didáctica, con un lenguaje común, y transformar la relación entre visitante y museo en una relación dialógica. Esta propuesta se convirtió en una vivencia altamente motivadora que metodológicamente

posibilitó la lectura, comprensión, interpretación y síntesis de la información ofrecida en los museos.

NUEVAS PREGUNTAS

¿Cuáles son los beneficios y riesgos de la incorporación de este tipo de recurso didáctico digital en el aula virtual del Seminario? ¿Qué condicionamientos operan en la adopción y apropiación este tipo recurso para aprender la temática en cuestión?

Amerita seguir indagando su efecto a largo plazo, esto es una vez finalizada la carrera y fuera del marco académico formal, investigar si los estudiantes recuerdan esta experiencia formativa, si visitaron otros museos reales y sobre todo virtuales ligados a la temática específica u otras. A la vez, resultaría interesante, investigar sobre el residuo cognitivo, explicado detalladamente en el Capítulo II. Aspectos didáctico comunicacionales y mediaciones tecnológicas en los ámbitos de educación formal universitaria. El propósito es seguir indagando acerca de algunos de los efectos cognitivos de enseñar y aprender con esta tecnología específica en la universidad: los museos virtuales.

También queda pendiente continuar preguntando sobre el impacto a mediano plazo de la dimensión emocional, para intentar comprender cómo el uso de determinadas recursos digitales – los museos virtuales - mejora (o posibilita) nuevos tipos de sensaciones o actitudes que se transforman quizás, y con el tiempo, en aprendizajes que posibiliten también acciones más solidarias y justas.

Referencias

- Adamoli y Kahan. (2017) “El abordaje del Holocausto desde la trama educativa: consideraciones sobre la construcción de una política de educación y memoria” v 7 (14). Buenos Aires, Aletheia,..
- Adamoli Celeste (2016) Entrevista en su rol de coordinadora del programa de Educación y Memoria del Ministerio de educación de la Nación. Recuperada de: <http://aprenderdelHolocaustoenelsigloxxi.centroanafrank.com.ar/entrevistas.html>
- Aguirre Lora, M. (2001). “Enseñar con textos e imágenes”. Revista electrónica de investigación educativa.
- Alderoqui Silvia y Constanza Pedersoli. (2011). “La educación en los museos. De los objetos a los Visitantes”.. Buenos Aires. Paidós
- Alderoqui, Silvia. (2000). “Seminario sobre Interdisciplinariedad y Currículo. Proyectos y escuela”. Bogotá, Universidad de Bogotá.
- Alderoqui, S. (2004). “Cristales para leer: aportes para la educación en museos, versión interna para alumnos del seminario Isla de los Inventos Rosario”. Santa Fe. Argentina
- Alderoqui, S. (2005). “Ese objeto de deseo llamado museo” en el Curso virtual Museos y Educación. El museo como espacio público de comunicación y aprendizaje. CEM - Centro de Estudios Multidisciplinarios. Recuperado de: www.cemfundacion.org.ar
- Aldeorqui Silvia - Exhibición “Alimentos para pensar”. Museo de Ciencias de Londres.
- Indicadores de contribución directa de la experiencia en los museos sobre el aprendizaje (Gilbert y Priest, 1997). Traducción para uso interno del seminario Silvia Alderoqui.
- Alegría y Uribe – (2014) Guía Metodológica para la gestión de sitios de memoria en Chile - <http://sitiosdememoria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/03/guiasitios.pdf>
- Allard, M and Larouche, M. (1998). “Experimental modelling of Museum Education in a Context of Cultural Diversity”. Melbourne Convention Centre.
- Álvarez del Valle, Eugenia. (2004). “La docencia como mediación pedagógica”. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.
- Álvarez Domínguez, Cobano. (2011). “Aproximación al Museo Contemporáneo: Entre el templo y el supermercado cultural”. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Álvarez Domínguez, Pablo (2010). “El conocimiento y difusión del Patrimonio Histórico-Educativo de Andalucía en internet a través del museo pedagógico andaluz”. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos3/142-el-conocimiento-y-difusion-del-patrimonio-historico-educativo-de-andalucia-en-internet-a-traves-del-museo-pedagogico-andaluz>
- Álvarez Domínguez, P. (2016). “El museo como espacio de pensamiento y reflexión”. Recuperado de: <http://petrobim.com/2016/04/02/el-museo-como-espacio-de-pensamiento-y-reflexion/>
- Centro Ana Frank Argentina. Entrevista recuperada de: <http://aprenderdelholocaustoenelsigloxxi.centroanafrank.com.ar/index.html>
- Antelme, Robert. (2001). “La especie humana”. Madrid Arena.
- Area Moreira Manuel (2009) Los medios de enseñanza : conceptualización y tipología - Documento inédito elaborado para la asignatura de Tecnología Educativa - Madrid
- Área Moreira, Manuel. (2010). “Competencias informacionales y digitales en educación superior” Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya
- Área Moreira, Manuel. (2010) “Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital: redefinir la escuela del siglo XXI”. Novedades educativas.
- Área Moreira, M (s/d) Los medios en la enseñanza, conceptualización y tipología. Material inédito elaborado para la cátedra de tecnología educativa. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=6366
- Arendt, Hannah. (1963) “Eichmann en Jerusalén. Un Estudio sobre la banalidad del mal”. Lumen.
- Ardévol Elisenda y Gómez Cruz Edgar. (2012). “Las tecnologías digitales en el proceso de investigación social: reflexiones teóricas y metodológicas desde la etnografía virtual”. Internet Interdisciplinary Institute, UOC Barcelona.
- Artiguenave. (2018). “Trabajo de Tesis Una articulación entre prácticas de comunicación/educación y museología social latinoamericana en espacios museales”. Buenos Aires, UNLP
- Ausubel, D.P. (1980). “Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo”. Editorial Trillas.

- Baigorri, Javier. (1997). "Enseñar y aprender tecnología en la educación secundaria" .. Barcelona, Editorial Horsori
- Balardini, Sergio. (2006) "Impacto y transformaciones de la cultura escolar ante la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación. En Subjetividades Juveniles y Tecnocultura" Buenos Aires.FLACSO.
- Barberá, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (Coord.) (2008). Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Barcelona: Graó
- Barbero, Jesús Martín. (2007) "Técnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo" Diálogos de la comunicación. Recuperado de: https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero1.pdf
- Barbero, Jesús Martín. (2002) "Jóvenes: comunicación e identidad". Pensar Iberoamérica: Revista de cultura, ISSN-e 1683-3783, N° 0, 2002. España. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Barbero Jesús Martín (2003) *Técnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo* Departamento de Estudios Socioculturales ITESO, Guadalajara, México
- Barbero, Jesús Martín. (2017). "Jóvenes. Entre el palimpsesto y el hipertexto". España, Ned Ediciones.
- Barbutto (2012) "Los sitios de la memoria en la agenda de la democracia". Publicación de la Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización para América Latina. Año 2, N° 3. Abril de 2012. Buenos Aires, Argentina - Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/ciep/wp-content/uploads/pdf/07->
- Baricco, A. (2008). "Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación". Barcelona, Anagrama.
- Barroso Osuna y Cabero Almenara. (2001). "Las personas mayores y las nuevas tecnologías: una acción en la sociedad de la información". Innovación educativa.
- Bauer, Yehuda. (2013) "Reflexiones sobre el Holocausto". Israel, Editorial Nativ ediciones.
- Bauer, Yehuda. "Comparing the Holocaust". Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Nsfz8qWPcAw>
- Bauer, Yehuda (2016). "El Holocausto y las comparaciones con otros genocidios." Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales.
- Bauman, Zygmunt (1997). *Modernidad y Holocausto*. Sequitur
- Bavoleo. (2013). "El papel y la pantalla. Potencialidades y limitaciones de la cultura digital en las estrategias de enseñanza y aprendizaje del Núcleo de Formación

- Académica”. Diseño y Comunicación , Catálogo de Investigación > Recuperado de:
http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectorgraduacion/archivos/2562.pdf
- BBC. Recuperado de:
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/07/140701_vert_fut_cerebro_mas_raro_pulpo_np
- Bergomas, Gabriela (2000) Entrevista a Mario Kaplún. Constelaciones de la Comunicación. Año 1- Numero1. Septiembre, 2000. Fundación Walter Benjamin. Buenos Aires En el I Congreso Internacional de Comunicación y Educación realizado en Sao Paulo , en Mayo de 1998,
- Bergomas, Gabriela. (2015). Las alfabetizaciones múltiples como eje de la formación docente Razón y Palabra 63 Proyecto Internet del ITESM Campus . Estado de México.
- Benedito, y otros (1995). “La formación universitaria a debate”. Barcelona.
- Bernatené, Silvia Gabriela y Montero Mónica (2005) “Didáctica General” , San Martín, Buenos Aires, Centro de Diseño Educativo Multimedia (CEDEM)
- Bertonati, Castelli, Iriani. (2010). Recuperado de:
<http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/boletin/index.php/boletin/article/view/253>
- Bonin, Mirta (1999) “Museos, Universidad y sociedad” en Estafeta 32 Revista de producción y debate N° 1 facultad de filosofía y humanidades Córdoba junio-septiembre 1999
- Bourdieu, Pierre. (1971). “Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística”. Nueva Visión.
- Bravin y Pievi. (2008). “Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa”. INFD.
- Brooklyn Museum. Recuperado de: <https://www.facebook.com/brooklynmuseum/>
- Brousseau, Guy (1986), “Fundamentos y métodos de la didáctica”, RDM N° 9 (3). Versión en español publicada por Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad de Córdoba. Córdoba.
- Burbules y Callister (2001). “Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información”. Editorial Granica.
- Busquets Nosti, M. (2005). “¿Cuál es la situación de los servicios educativos en México?”. Seminario Regional de Quito, Ecuador.
- Carballo Colmenares Rosana (2007) La Andragogía en Educación Superior Investigación y Postgrado, año/vol. 22, número 002 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

- Cabero, J. (1989): "Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo". PPU Sevilla.
- Caillet y Lehalle. (1995). Recuperado de:
http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Espagnol_BD.pdf
- Calderón, Katya. (2001). "La didáctica hoy. Las concepciones y aplicaciones". España EUNED.
- Calveiro, Pilar. (2005). "Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años '70'". Argentina Norma
- Calveiro, P. (2006). "Los Usos políticos de la Memoria". En G. Caetano, Sujetos sociales y nuevas formas de protesta. CLACSO.
- Camilloni, Alicia (1996) "De herencias, deudas y legados: Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica". Paidós.
- Camilloni, Alicia. (2007). "El Saber Didáctico". Paidós.
- Capelliti y otros. (2007). ¿Se puede enseñar mejor?. Acerca de la relación entre el cine y la enseñanza. Revista Medicine.
- Caraballo Colmenares, Rosana. (2007). "La Andragogía en Educación Superior". Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela
- Carbone Graciela M. y otros (2004). "Escuela, medios de comunicación social y transposiciones". Miño y Dávila Editores.
- Carli, S. (2006). "Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales". Documento de Trabajo. FLACSO. Buenos aires
- Carpio, A. (1993). "Principios de filosofía. Una introducción a su problemática". Editorial Glauco.
- Carr W. y Kemmis S. (1986). "Teoría crítica de la enseñanza". Editorial La Muralla S.A.
- Castilla, Américo. (2003). "Una política cultural para los Museos de Argentina". Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- Cassany, D. (1989). "La cocina de la escritura". Editorial Anagrama.
- Cassany. (2018) Entrevista recuperada de:
<https://www.youtube.com/watch?v=QvFQ5cTRsbA&feature=youtu.be>
- Castells, Manuel (2009) "Tecnologías de la información y la comunicación global". Recuperado de: https://www.sem-wes.org/sites/default/files/revistas/rem7_6.pdf
- Castells, Manuel. (1998) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2 El poder de la Identidad. Alianza.

- Celeste Adamoli. (2016). Entrevista recuperada de:
<http://aprenderdelholocaustoenelsigloxxi.centroanafrank.com.ar/entrevistas.html>
- Chartier. (2005). “El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito”. Traducción de los capítulos I-III, V, VII y la introducción, de Marcela Cinta. Elaboración del índice onomástico, de Odette Rojas. Universidad Iberoamericana, México, D.F. ISBN 968-859-553-5.
- Chevallard, Yves. (1997). “La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”. Buenos Aires Aique Grupo Editor.
- Club Atlético River Plate. Recuperado de: <http://www.cariverplate.com.ar/>
- Coll, Cesar. (2004). “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista.” Revista Electrónica Sinéctica. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Competencias informáticas e informacionales de los estudios de grado. Recuperado de:
<https://www.uv.es/websbd/formacio/ci2.pdf>
- Contreras (2011) “La evaluación educacional en la formación inicial de profesores. Las demandas específicas de su actuales”. Revista de Educación.
- Convención para la prevención y sanción del Genocidio. Recuperado de
<http://www.corteidh.or.cr/tablas/16264.pdf>
- Copertari, S y otros. (2010). Seminario Internacional de Legados y Horizontes para el Siglo XXI. RUEDA. Mimeo.
- Córica, J. y Hernandez Aguilar, L. (2012). “Las Mediaciones Pedagógicas”. Universidad Autonoma del Estado de Hidalgo.
- Cousillas, A.M. (1997). “Los estudios de visitantes a museos. Fundamentos generales y principales tendencias”. Gedisa.
- Cukierman Uriel; Rozenhauz Julieta y Santángelo Horacio. (2009). “Tecnología educativa: recursos, modelos y metodologías”. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Da Porta Eva (Compiladora). . (2011) Jorge Huergo, Sandra Poliszuk, Viviana Minzi, Gabriela Bergomás, Gabriela Cruder, Mariana Perticará, Cristina Cabral, Gabriela Llimós, Mauro Alcaraz, Javier Miranda, Pablo Hamada, Verónica Plaza, Diego Moreiras, Celina Morisse, Viviana Muga, Sabrina Guidugli, Mariana Palmero, Gabriela Yeremian, Laura Ahmed, Susana Bermudez, Paula Camarda, María Gabriela Madeo, Graciela Schmidt. - Comunicación y educación: debates actuales desde un campo

- estratégico — ISBN 978-987-25031-2-3 1. Formación Docente, i. Da Porta, Eva.comp.
- II. Título CDD 371.1 - Córdoba -Argentina
- Davini, María Cristina. (1996). “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales (capítulo 2)”. Editorial Paidós.
- Dujovne, M. (1995). “Entre musas y musarañas. Una visita al museo”. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, Inés. (2010) “Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital”. Santillana.
- EDCOM. Recuperado de:
<http://www.edcom.org/Files/Admin/EdComBookletFinalApril805.pdf>
- Elbaum Jorge (2013) Multiculturalismo: las luchas por la significación de lo que somos – Buenos Aires. DAIA
- Eisner (1998) “El ojo ilustrado”. Paidós.
- Eisner (1998) “Tesis para el Magíster en Tecnología Informática aplicada en Educación “Blended Learning”. La importancia de la utilización de diferentes medios en el proceso educativo” Universidad Nacional de La Plata.
- Enríquez Flores, Marco Antonio. (2013). “Modelo Heurístico para la generación de museos virtuales”. División de Ciencias y Artes para el Diseño.
- Erickson, F. (1982). “La investigación en la enseñanza”. Paidós.
- Fainholc, Beatriz. (2009) “Diccionario practico de la tecnología educativa”. FUNDESCO.
- Fainhloc, Beatriz. (1999). “La interactividad en la Educación a Distancia”. Buenos Aires, Editorial Paidos.
- Falk, J; and Dierking, L (1992) The museum experience, Washington, Whalesback Books
- Feldman, Daniel. (1999). “Ayudar a enseñar”. Buenos Aires, Aique.
- Fernández, A. (2000). “Estrategias docentes, enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento”.
- Fernández, N; Marchegiani,P; Picelille,S; Raspa,J (2014). “Los estudiantes adultos mayores y las nuevas tecnologías en el aprendizaje de inglés en la UNLaM” . Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación –Buenos Aires
- Ferrante, A (2006) “Producción de materiales de estudio para proyectos y programas de educación no presencial” Material de Cátedra, UNLP.

- Freire, Paulo. (1976) “Extensão ou Comunicação?” En *Comunicação e Sociedade* (1). S.P. Cortez. Ediora Cortez, 1979, p. 31-38. Brasil
- Filmus, Daniel. (2017) “Educar en la memoria - La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del siglo XX”. Ministerio de Educación de la Nación.
- Flavell, J. H. (1976). “Metacognitive aspects of problem solving”. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- F-MU.S.EU.M. (2008). From multimedia system for a European Museum. Recuperado el 14 de 02 de 2011 , de *Beyond the tradicional museum, character, profile and extent of european virtual museums*: Recuperado de:
http://www.europeanvirtualmuseum.net/documenti/research_1.pdf
- Funes, Virginia Silvina. (2004) “EduMeCo Educación, Medios y Comunicación Pedagogía aplicada al Cine y la Televisión”. Julio2 004 Buenos Aires, Argentina
- García, Guadalupe. (2014). “Repensando el Museo Virtual: La creación de museos virtuales comunitarios”. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Blanco, Ángela. (1998). “Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos”. Ediciones de la Torre.
- Garduño, Elvia. (2016). Recuperado de:
<http://webcente.blogspot.com/2016/09/contrato-didactico.html>
- Garrido y López. (2015). “Los centros de interpretación como motor de desarrollo turístico local, ¿un modelo fracasado?” *El caso de la Provincia de Cádiz. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*.
- Glasser, William. (1999) “Teoría de la Elección”. Paidós.
- Gómez Alcorta, Alfredo y Ayala Villegas, Estela. (2006). “Saber escolar y didáctica museográfica”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. enero-diciembre, número 011, pp. 193-232 .Venezuela . Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/652/65201110.pdf>
- Grillo, Oscar. (2010). “Internet como un mundo aparte e Internet como parte del mundo”. *Nuevas tecnologías*. Recuperado de: http://esterkaufman.com.ar/wp-content/uploads/2010/02/ogrillo_revista_observatorio_5-21.pdf
- Guitelman, Paula. (2017). “Curso Virtual La enseñanza del Holocausto: Desafíos del presente”. Buenos Aires. Casa de Ana Frank – Argentina.
- Gurung B. y Chavez. (2015). “Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad el conocimiento”. Enunciación.

- Gutierrez Martin, Alonso. (2000). "Influencia del discurso tecnológico en la interacción curricular de las nuevas tecnologías multimedia". Recuperado de:
http://quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_752/enLinea/3.htm
- Goldstein, Yosi. (2007). "La transmisión de la Shoá: entre una perspectiva universal y un enfoque particular". Ministerio de Educación de la Nación.
- Goldstein, Yosi. (2006). Entrevista recuperada de:
<https://www.youtube.com/watch?v=cuE9PYm93wg>
- González, F. (1994). "Comunicación, personalidad y desarrollo", La Habana Ediciones Unión.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2000). "El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza" Buenos Aires. Aique.
- Haraway, Donna. (1995). "Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza". Madrid. Ediciones Cátedra.
- Hassoun, Jacques. (1996). "Los contrabandistas de la memoria". Editorial De La Flor.
- Hein, George. (2004). John Dewey and Museum Education. Recuperado de:
http://www.george-hein.com/downloads/Hein_DeweyMuseumEd.pdf
- Hernáiz, Ignacio. (2017) Entrevista recuperada de:
https://www.youtube.com/watch?time_continue=114&v=KERsCpnf96s
- Herreras Bausela. (2014). "La docencia a través de la investigación acción". Revista Iberoamericana de Educación.
- Hilberg, Raul (1961) "La destrucción de los judíos europeos". Madrid
- Hine Cristine (2000) Virtual Ethnography, London, Sage Publications
- Hine, Christine. (2006). "Etnografía virtual". Barcelona, Editorial UOC.
- Hobsbaum, Eric. (2009). "Holocausto preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza". Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Holocaust Encyclopedia. Recuperado de
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/what-is-genocide>
- Huergo, Jorge. (2006). "Comunicación y Educación: aproximaciones".
Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas.
- Huyssen, Andreas (2002) "En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización" Fondo de Cultura Económica. México
- Imel, S. (1989). "Teaching Adults: Is It Different?". Publications; ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH Washington, DC.

- IPPDH -Mecosur (2012) "Principios fundamentales para las Políticas Públicas sobre Sitios de Memoria". Recuperado de:
<http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2019/020C.pdf>
- Iturrioz, Graciela. "Hacia una didáctica de la educación a distancia". Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia.
- Jelin, Elizabet. (2002). "Los trabajos de la memoria". Siglo XXI.
- Jenkins, Henry. (2008) "Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación". Barcelona.
- Kaplún, Mario. (1985) "El Comunicador Popular". Colección Intiyán. Quito
- Kaplún Mario (1998) Una Pedagogía de la Comunicación . La Torre, Madrid
- Knowles, M. S. (1980). "The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy". Cambridge Adult Education.
- Knowles, M., Holton, F. y Swanson, R. (2001). Andragogía: el aprendizaje de los adultos. México.: Mexicana.
- Knowles, M; Holton, E. & Swanson, R; (2005) The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6a ed Elsevier: California
- Larrosa. (2018). "Experiencia (y alteridad) en educación". Recuperado de:
http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf
- Leonardo Da Vinci Programme Lifelong Learning (2008). Recuperado de:
https://ocw.ehu.es/pluginfile.php/6706/mod_resource/content/1/BUILDING_A_NEW_CONCEPT_OF_VIRTUAL_MUSEUM.pdf
- Levis, Diego Gutiérrez y Ferrer, María Luisa (2000). "¿Hacia la herramienta educativa universal?: enseñar y aprender en tiempos de Internet". Ediciones CICCUS.
- Levis, Diego. (1999). "La Pantalla Ubicua. Comunicación en la sociedad digital". Ciccus/La Crujía.
- Levis, Diego. (2006). ¿Qué es la realidad virtual? Recuperado de:
http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/Que_es_RV.pdf
- Levy, Pierre (1991) "La oralidad primaria, la escritura y la informática", en David y Goliath Nro 58, CLACSO, Bs As, octubre de 1991.
- Lion, Carina. (2006) "Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento". Editorial Stella. Ediciones La Crujía.

- Libedinsky, M (1995) ; “Los museos y las escuelas: de la visita turística a la visita de descubrimiento” en Litwin, E; Tecnología educativa. Política, historias, propuestas, Bs. AS., Paidós,
- Litwin, Edith. (1997). “Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”. Paidós.
- Litwin, Edith (Comp.) (2005), “Tecnologías en tiempos de Internet”. Amorrortu.
- Lopez Valero Amando y Jerez Martinez Isabel. (2015) “Textualidad digital y multialfabetización. Los contenidos digitales como material educativo” Education Siglo XXI.
- Lorente, J. P. (2006). “Nuevas tendencias en teoría museológica: a vueltas con la museología crítica”. Revista de la Subdirección General de Museos Estatales.
- Lozano Mónica(2008) - En el Año Iberoamericano de los Museos: Los museos rumbo a la quinta dimensión– Colombia. Periódico digital el pulso .Recuperado de : <http://www.periodicoelpulso.com/ediciones-anteriores-2018/html/0806jun/cultural/cultural.htm>
- Fernández Luis Alonso, Isabel García Fernández (2013) “Museología y Museografía”. Grado en Historia del Arte – Uned – curso 2012-13 Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/14058_47095.pdf
- Málaga. (2008). “La educación patrimonial como alternativa para el futuro de los museos”. Museos CECA – ICOM.
- Martinelli (2005) “Alternativas de empleo de las TICs en la UNLu”. Documento de trabajo elaborado por la División Educación a Distancia. Agosto de 2005 – Buenos Aires
- Maggio, Mariana. (2012). “Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad”. Editorial Paidós.
- Maggio, Mariana. (2016). “Enseñanza Poderosa”. EDUTIC. Recuperado de: <http://escuelaticyprofes.blogspot.com/2016/09/mariana-maggio-ensenanza-poderosa-edutic.html>
- McKenzie, Jamie. (1997). “Building a Virtual Museum Community”. Getty Information Institute. This paper will be presented at the Museums & The Web Conference Sponsored by the Getty Information Institute March 16-19, 1997 Los Ángeles, California
- McManus, P. (1992). “Topics in Museums and science education. Studies in Science Education”.

- Mead (1971), "Cultura y compromiso". Granica.
- Medaura, J. y De LaFalla, A.(1987). "Técnicas grupales y aprendizaje afectivo". Ed. Humanitas.
- Melgar, María Fernanda y Elisondo, Romina Cecilia. (2017). "Museos Formación profesional e innovación educativa". Revista Contextos de Educación.
- Melgar, M. F. y Donolo, D. (2011). "Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet". Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia. Recuperado de:
http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/viewFile/90/pdf_39
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina Genocidio armenio : preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza. 1a ed . (2015) Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 9789500011648 Argentina
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009) "Holocausto preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza".
- Meschiany, Tália (2014) "La enseñanza de la Shoá en la escuela: Claves de lectura y perspectivas historiográficas".
- Mestres, J. (1994). "Cómo Construir el Proyecto Curricular del Centro". Editorial Vicense Vives.
- Molina, Martín. (2005). "Los conocimientos previos de los estudiantes de tercer curso de Magisterio acerca de la Organización Escolar: implicaciones para la docencia universitaria". Universidad de Oviedo.
- Morales Cañadas. (2004). "El museo frente a las nuevas vías de difusión". Mus-A, n° 03, 101-4.
- Museo Memoria y Tolerancia de Mexico. Recuperado de:
<https://www.myt.org.mx/memoria/darfur-Introduccion>
- Muraro S. y Carballo, S. (2013). "Un enfoque conceptual de las TIC". Editorial Ciclos.
- LaCapra, Dominick (2001).Escribir la Historia, escribir el trauma. Nueva Visión
- Narodowski, Mariano. (2007) "El holocausto y la educación argentina. Educar cuando la civilización es barbarie." Revista Índice 25. Buenos Aires. DAIA. CES
- Padilla, J. (2000). "El concepto de centros interactivos de ciencias". Universidade de São Paulo. São Paulo
- Padró, C y Hernández, F. (2006). ¿Cómo pueden los educadores y educadoras facilitar políticas interpretativas más allá de la conservación del patrimonio?". CEM.

Pautas para la enseñanza del Holocausto. Recuperado de:

https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/21454/mod_resource/content/0/ensino/6PAUTAS_MUSEO_HOLOCAUSTO_WASHINGTON.pdf

Pasadas Ureña, Cristóbal. (2010). “Multialfabetización y redes sociales en la universidad”. Recuperado de:

<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2605/1/pasadas-esp.pdf>

Pasquali Antonio (1979), Comprender la comunicación Caracas, Monte Ávila.

Pedersoli. (2004). “De la Colección a la interacción: la educación en los museos de ciencias”.

Pedersoli, C. (2003). “Los museos interactivos de ciencias como mediadores en la construcción del conocimiento”. Universidad Nacional de La Plata.

Pérez Gómez, A. (1992). “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa”. Ed. Morata.

Pérez Serrano. (1992). “La investigación – acción en la educación no formal”. Universidad de Salamanca.

Piedrahita (2008) Recuperado de: <http://www.periodicoelpulso.com/ediciones-antteriores-2018/html/0806jun/cultural/cultural.htm>

Pietro Castillo, Daniel. (2002). “La comunicación en la educación - Una pedagogía del sentido”. La Crujía.

Picado, Flor María. (2001). “Didáctica General: una perspectiva integradora”. San José, C.R.: EUNED.

Prieto Castillo. (2004). “Desde la pedagogía a las tecnologías”. Mendoza.

Pietro Castillo Daniel (2002) La comunicación en la educación - Una pedagogía del sentido. Capítulo 1 – La Crujía CICCUS- Bs As

Primo Levi (1947) “Si esto es un hombre” Turín. Edit Giulio Einaudi

Pini Mónica (2013) Espacio educativo: entrevista a la doctora Mónica Pini Escuela de Humanidades Recuperado de: <http://noticias.unsam.edu.ar/2013/11/01/espacio-educativo-entrevista-a-la-doctora-monica-pini/>

Pini, M. E.; Amaré, M.; Cerdeiro, C. y Terzian, C. (2017). “Mundo escolar y mundo juvenil. La escuela frente al desafío de derribar los muros”. En Pini, M.E., Landau, M. y Valente E. (comp.) Tecnologías para el aula: análisis y propuestas pedagógicas, pp. 17-42. Buenos Aires: Aique.

Pozo. (1997) Facultad de Psicología. EDICIONES MORATA.

- Pozo. (2000). “Aprender para comprender y construir conocimiento”. España Santillana.
- Pozo, Juan Ignacio. (2008). “Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje”. Alianza Editorial.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). “Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje”. Barcelona: Graò.
- Raggio Sandra (2010) ¿Qué se puede aprender “mirando las penas de los demás” - La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del siglo XX. Aportes para una agenda educativa en tiempo presente. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa: Lic. María Celeste Adamoli, Lic. Adriana Roisenstraj Museo del Holocausto de Buenos Aires: Prof. Graciela Jinich .CABA
- Raggio Sandra(2011) ¿Qué se puede aprender “mirando las penas de los demás”?* Reflexiones desde las experiencias en el programa Jóvenes y Memoria en : Sitios de memoria: experiencias y desafíos Cuaderno II- (2011) Red Federal de Sitios de Memoria . http://www.jus.gob.ar/media/1129199/48-cuaderno_redes_2.pdf
- Raggio, Sandra (2015) ¿Qué se puede aprender “mirando las penas de los demás? Sitios de memoria: experiencias y desafíos.” Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.jus.gob.ar/media/1129199/48-cuaderno_redes_2.pdf
- Rallo Moya Robert (2006) Estrategias para el diseño y desarrollo de campus virtuales universitarios”, Dept. Ingeniería Informática Matemáticas. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Cataluña, España.
- Real de León Roberto, y otros (2009) Seminario Brecha Digital y Transferencia tecnológica: Museos Virtuales UAM" Museos Virtuales, Enciclopedias habitables" Departamento de Investigación y Conocimiento, División de Ciencias y Artes para el Diseño. Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco Recuperado de: <http://museosvirtuales.azc.uam.mx/smv/?p=13201>
- 1 Recursos para la enseñanza PAUTAS PARA LA ENSEÑANZA DEL HOLOCAUSTO (2014) Recuperado de. https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/21454/mod_resource/content/0/ensino/6PAUTAS_MUSEO_HOLOCAUSTO_WASHINGTON.pdf Xornada sobre o Proxecto europeo "Holocausto e Memoria 2014" : 2014)
- Resolución n° 80/09. Buenos Aires, 28 de mayo de 2009.
- Reig Dolores en. (2014). “Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina”. UNESCO, OEI, SITEAL.

- Reynoso, H. Elaine. (2000). "El Museo de ciencias: un apoyo a la enseñanza formal". Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Rico, J. C. (2006). "Manual práctico de museología, museografía y técnicas expositivas". Madrid, Sílex.
- Rodríguez García y otros. (2011). "Investigación Acción Métodos de investigación en Educación Especial". Recuperado de:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Rojas Valverde, Marjorie. (2009). "La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa". Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Costa Rica(Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr> "<http://revista.inie.ucr>
- Rosa Rivero, Alberto. (2004) "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía." Aprender y pensar la historia. Por Mario Carretero, James F. Voss
- Rosemberg y Kovacic. (2010). "Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza". Recuperado de: <https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/271historico-memoria-y-ddhh-1.pdf>
- Rozenhauz y Laguens. (2013) Unidad 3: "Discriminación y memoria: Minorías étnicas y religiosas, género, clase, y otras formas discriminación." Seminario de Derechos Humanos, Licenciatura en Organización de la Sociedad Civil, Escuela de Política y Gobierno, Universidad Nacional de San Martín.
- Rubiales, Ricardo. (2008). "Museos, educación y juventud". Museos CECA. Recuperado de:
<http://www.museoscolombianos.gov.co/fortalecimiento/comunicaciones/publicaciones/Documents/memoriaeducacionjuventud.pdf>
- Sánchez, Domenech. (2015) Tesis Doctoral: "la andragogia de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos". Universidad Cardenal Herrera.
- Salinas, J. (1996) "Campus electrónicos y redes de aprendizaje. Redes de Comunicación, redes de aprendizaje." Universidad de las Islas Baleares. EEOS.
- Salomon, G. (1979). "Interaction of Media, Cognition and Learning" SanJossey Bass.
- Salomon G., David N. Perkins & Tamar Globerson. (1992) "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes". Comunicación, Lenguaje y Educación.

- Sampieri Hernández, Roberto. (2014). “Metodología de la investigación”. Editorial Interamericana.
- Sánchez Domenech, (2015) Tesis Doctoral : la andragogía de Malcom Knowles : Teoría y tecnología de la educación de adultos. Universidad Cardenal Herrera-CEU
Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología – España
- Sanchez Zapatero, Javier. (2010). “La representación de la experiencia cocentracionaria: un caso de la literatura universal”.Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Santángelo, Horacio. (2005). “Modelos educativos y entornos virtuales de aprendizajes. Mecanismos de influencia educativa y trabajo colaborativo”. Congreso Internacional Educación Superior Modelos educativos y Nuevas Tecnologías.
- Santángelo, Horacio Néstor (2000). “Modelos Pedagógicos en los Sistemas de Enseñanza no Presencial basados en Nuevas Tecnologías y Redes de Comunicación”.
Revista Iberoamericana de Educación, nº 24. Recuperado de:
<https://rieoei.org/272istórico/documentos/rie24a06.htm>
- Sautu, Ruth y ot. (2005). “Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología”. CLACSO.
- Schmucler, Héctor. (2010). “La memoria como interrogante que no cesa”. Ministerio de Educación.
- Sinay, Mario. (2010) “Guide to teach the Holocaust”. Holocaust Proyecto Final
Presentado al departamento académico de la Escuela de Estudios Sociales y Humanidades como parte integral del doctorado en Educación - Atlantic International University, Honolulu, Hawaii.
<https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Mario%20Sinay.pdf>
- Sirvent. (1999). Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
Sitios de memoria. Recuperado de: <http://sitiosdememoria.org/es/quienes-somos/>
- Soares de Olivara. (2000). “La Comunicación/Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional”. Escuela de Comunicación y Artes/Universidad de Sao Paulo. Brasil
- Soletic, Angeles. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/edukciononline/la-produccion-de-materiales-escritos-en-los-programas-de-educacion-a-distancia-problemas-y-desafios-angeles-soletic>

- Svarzman, J. (1998). “La enseñanza de los contenidos procedimentales”. Novedades educativas.
- Tellas, David. (2008) “El legado Universal de la Shoa”. ORT.
- Ten A. E. (1998) Los nuevos paraísos. Historia y evolución de los parques temáticos. Arbor, CLX, 109-131.
- Ten Ros Antonio E.(s/f) Los museos científico tecnológicos. Un ensayo de clasificación por generaciones - IEDHC Valencia (Universidad de Valencia- CSIC)
Recuperado de: <https://www.uv.es/~ten/p64.html>
- Tirado, A. (2005). “El estudio sobre el impacto de las nuevas tecnologías en el público de los museos”.
- Torres, C. Y Pareja, J.A. (2007). “La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos”. Editorial CCS.
- Torrez, Sergio. (2017). Ponencia: “Transmisión y legado: el testimonio como herramienta para la prevención de violaciones a los Derechos Humanos”. Centro Ana Frank.
- Traversa, Oscar (1997) “Teorías y Medios de Comunicación”. Clase N° 10, Sim Apuntes. Buenos Aires
- Traverso, Enzo. (2007) “El pasado: instrucciones de uso”. Marcel Pons. Madrid.
- Traverso, Enzo. (2012) “La historia como campo de batalla”. Fondo de cultura económica.
- Trilla, J. (1998). “La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social”. Ariel. Buenos Aires
- Tzvetan, Todorov. (2004). “Frente Al Límite”. Siglo XXI.
- Tzvetan, Todorov. (2008). “Los abusos de la memoria”. Editorial Paidós.
- UNESCO. (2017) “La enseñanza del Holocausto en América Latina – Los desafíos para los educadores y legisladores”
- UNICEF. “Las TIC: del aula a la agenda política” Ponencia del Seminario de ponencias. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
http://revista.inie.ucr.ac.cr/https://www.unicef.org/argentina/spanish/IIFE_Tic_06.pdf
- Unidad de Trabajo para la Cooperación Internacional en Educación, Conmemoración e Investigación del Holocausto. (2004). Recuperado de:
http://holocaustmusic.ort.org/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/downloads/guia_para_ensenanza_del_holocausto.pdf

Universidad Nacional de San Martín. Recuperado de:

<http://www.unsam.edu.ar/oferta/carreras/escuelas-institutos.asp>

Urresti, Marcelo. (2011). “La Sociedad de de las 4 pantallas. Una mirada latinoamericana”. Fundación Telefónica. Recuperado de:

https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/169/

G1302016 - Xornada sobre o Proxecto europeo "Holocausto e Memoria 2014, s/d)

Vallejo, Alcira. (2017). “Introducción a la Educación a Distancia Concepto y características. Aproximación histórica. Componentes de los sistemas de Educación a Distancia”. Ministerio de Desarrollo Social Dirección Provincial de Economía Social y Desarrollo Local. Provincia de Buenos Aires, Argentina

Vélez Gonzalo J. (1999). “Museos virtuales, presente y futuro”. Universidad Central de Venezuela.

Vándor, Jaime. (2009) “Conceptos erróneos o debatidos en torno al Holocausto”.

Revista Nuestra memoria, Museo del Holocausto Shoá. 15(31) - SUMARIO. Bs As. Argentina.

Ychen, D.; Salganik, L. (eds.) (2006). “Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico”. Málaga: Aljibe y Consorcio Fernando de los Ríos.

Yerushami Hayim, Yosef (2002) “Zajor: la historia judía y la memoria Judía.” ISBN 10: 8476586299 / ISBN 13: 9788476586297. Editorial Athropos.

Zabalza Berasa, Miguel. (2008) “La didáctica universitaria”. Revista 45 - Bordon.

Zavala, L. (2005). “Todo espacio de la vida cotidiana es museográfico”. CEM.

Zunzunegui, S. (1999). “Los Museos: del uso a la manipulación”. Revista de Museología, Asociación Española de Museólogos, Madrid.

Anexos

- ALEMANIA

- Museo Judío de Berlín (Museo dedicado a la vida judía en Alemania, antes, durante y después de la Shoá) - www.jmberlin.de/
- Topografía del terror (Museo dedicado a la Gestapo, la SS y la policía secreta del Tercer Reich) - www.topographie.de/
- Holocaust Memorial in Berlin (Centro de información debajo del memorial) www.stiftung-denkmal.de/en/memorials/the-memorial-to-the-murdered-jews-of-europe
- House of the Wannsee Conference - www.ghwk.de International Tracing Service (Es un centro internacionalmente gobernado para la documentación, información e investigación sobre la persecución nazi, el trabajo forzoso y el Holocausto en la Alemania nazi y sus regiones ocupadas) - www.its-arolsen.org
 - International Holocaust Remembrance Alliance - www.holocaustremembrance.com
 - Memorial and Museum Sachsenhausen (Campo Museo) - www.stiftung-bg.de/gums/en/
 - Castle and Memorial Site Lichtenburg (Campo Museo) - www.foerderverein-lichtenburg.com
- Buchenwald and Mittelbau-Dora Memorial (Campo Museo) www.buchenwald.de/en/69/

- ARGENTINA

- Museo del Holocausto de Buenos Aires - www.museodelHolocausto.org.ar/
- Centro Ana Frank Argentina - www.centroanafrank.com.ar/

- AUSTRALIA

- Jewish Holocaust Centre - www.jhc.org.au
- Sydney Jewish Museum (Holocausto + historia judía en Australia) - www.sydneyjewishmuseum.com.au

- AUSTRIA

- Centropa - The Central Europe Center for Research and Documentation (Herencia judía en Europa central) - www.centropa.org

- Documentation Archive of the Austrian Resistance - www.doew.at
- National Socialism and the Holocaust: Memory and Present - www.erinnern.at
- BRASIL
 - Museum do Holocausto de Curitiba - <http://www.museudoHolocausto.org.br/>
- CANADA
 - Freeman Family Foundation Holocaust Education Centre of the Jewish Heritage Centre of Western Canada - <https://fffholocausteducationcentre.org/>
 - Holocaust Survivor Memoirs Program, The Azrieli Foundation - www.azrielifoundation.org
 - The Montreal Holocaust Memorial Centre - www.mhmc.ca
 - Sarah and Chaim Neuberger Holocaust Education Centre - www.holocaustcentre.com
 - Vancouver Holocaust Education Centre - www.vhec.org
- CHINA
 - Hong Kong Holocaust and Tolerance Centre - www.hkhtc.org
- CHILE
 - Museo Interactivo Judío de Chile (Museo con recorrido de historia judía y recorrido sobre Holocausto) - <http://mij.cl/>
- REPUBLICA CHECA
 - Terezin Memorial (Campo Museo) - <https://www.pamatnik-terezin.cz/?lang=en>
- DINAMARCA
 - Holocaust and Genocide, Danish Institute for International Studies (DIIS) (Centro de estudios de genocidios) - <https://www.diis.dk/en/emne/genocide-and-holocaust>
- ESTADOS UNIDOS
 - ALABAMA Birmingham Holocaust Education Center (BHEC) - <https://bhecinfo.org/> Gulf Coast Center for Holocaust and Human Rights Education - [//">www.agcholoocaustlibrary.org //](http://www.agcholoocaustlibrary.org)
<http://www.gcholoocaustcenter.org/>

- CALIFORNIA Chambon Foundation - www.chambon.org
- The Jewish Partisan Educational Foundation - www.jewishpartisans.org
- JFCS Holocaust Center Tauber Holocaust Library (Biblioteca y archivo dedicado al Holocausto) - www.tauberholocaustlibrary.org
- Los Angeles Museum of the Holocaust - www.lamoth.org
- Simon Wiesenthal Center/Museum of Tolerance
- USC Shoáh Foundation - The Institute for Visual History and Education - <https://sfi.usc.edu/>
- COLORADO Holocaust Awareness Institute/ Center of Judaic Studies/University of Denver - www.du.edu/cjs
- CONNECTICUT Fortunoff Video Archive for Holocaust Testimonies - www.library.yale.edu/testimonies
- FLORIDA Commissioner's Task Force on Holocaust Education Florida Department of Education - <http://flholocausteducationtaskforce.org/>
- Florida Holocaust Museum - www.thefhm.org
- Holocaust Documentation and Education Center - www.hdec.org
- The Holocaust Memorial - www.flholocaustmuseum.org/
- Holocaust Museum and Education Center of Southwest Florida - www.holocaustmuseumsfl.org
- GEORGIA Georgia Commission on the Holocaust - www.holocaust.georgia.gov
- The Museum of History & Holocaust Education Kennesaw State University - <http://historymuseum.kennesaw.edu/>
- Weinberg Center for Holocaust Education - www.thebreman.org
- ILLINOIS Illinois Holocaust Museum and Education Center - www.ilholocaustmuseum.org
- INDIANA Candles Holocaust Museum and Education Center - www.candleholocaustmuseum.org
- KANSAS Midwest Center for Holocaust Education - www.mchekc.org
- LOUISIANA The National World War II Museum - <http://nationalww2museum.org>

- MARYLAND Baltimore Jewish Council/The Jewish Museum of Maryland Holocaust Programs - www.baltjc.org
- MASSACHUSETTS Facing History and Ourselves National Foundation - www.facinghistory.org
- MICHIGAN Holocaust Memorial Center
<https://www.holocaustcenter.org/>
- The Voice/Vision Holocaust Survivor Oral History Archive -
<http://holocaust.umd.umich.edu>
- MISSOURI Holocaust Museum and Learning Center In Memory of Gloria M. Goldstein - www.hmlc.org
- NEBRASKA Institute for Holocaust Education - www.ihene.org
- NEVADA Sperling, Kronberg, Mack Holocaust Center -
www.lvhresourcecenter.com/
- Zachor Holocaust Remembrance Foundation, LLC -
www.zachorfoundation.org
- NEW JERSEY Goodwin Holocaust Museum and Education Center -
www.ghmec.org
- Herbert and Leonard Littman Holocaust Resource Center/Rutgers University
<https://bildnercenter.rutgers.edu/holocaust-education>
- The Julius and Dorothy Koppleman Holocaust/Genocide Center-Rider University - www.rider.edu/holctr
- Mercer County Holocaust/Genocide Resource Center -
www.mccc.edu/holocaust
- NEW MEXICO Holocaust and Intolerance Museum of New Mexico -
www.nmholocaustmuseum.org
- NEW YORK ADL Braun Holocaust Institute - Glick Center for Holocaust Studies - www.adl.org
- Anne Frank Center, USA - www.annefrank.com Center for Holocaust Awareness and Information (CHAI) - www.jewishrochester.org/CHAI
- The Harriet and Kenneth Kupferberg Holocaust Resource Center and Archives - Queensborough Community College -
www.qcc.cuny.edu/khc/index.html

- Holocaust & Human Rights Education Center - www.hhrecny.org
- Holocaust Educators Network - www.holocausteducators.org
- Holocaust Memorial and Tolerance Center of Nassau County
- Holocaust Museum and Center for Tolerance and Education/Rockland Community College - www.holocauststudies.org
- Holocaust Resource Center of Buffalo - www.holocaustcenterbuff.com
- Jewish Foundation for the Righteous - www.jfr.org
- Kindertransport Association, Inc. - www.kindertransport.org
- Kleinman Family Holocaust Education Center - www.kfhec.org
- The Memorial Library - www.thememorallibrary.org
- The Memory Project Productions - www.memoryprojectproductions.com
- Museum of Family History (Museo virtual sobre la vida judía en Europa y la inmigración judía a Estados Unidos) - www.museumoffamilyhistory.com
- Museum of Jewish Heritage: A Living Memorial to the Holocaust - www.mjhnyc.org
- Project Witness - www.projectwitness.org
- Remember the Women Institute- www.rememberwomen.org
- Sousa Mendes Foundation - www.sousamendesfoundation.org
- OHIO The Center for Holocaust and Humanity Education - www.holocaustandhumanity.org
- Dayton Holocaust Resource Center - <http://daytonholocaust.org/>
- OREGON Oregon Jewish Museum and Center for Holocaust Education - www.ojmche.org
- PENNSYLVANIA Holocaust Oral History Archive/Gratz College (archive de historia oral) - www.gratz.edu/holocaust-oral-history-archive
- RHODE ISLAND Holocaust Education & Resource Center of Rhode Island - www.hercri.org/
- TEXAS Center for Medicine after the Holocaust - www.medicineaftertheholocaust.org/

- Dallas Holocaust Museum/Center for Education and Tolerance - www.dallasholocaustmuseum.org
- El Paso Holocaust Museum and Study Center - www.elpasoholocaustmuseum.org
- ESPAÑA
- Association Yahad-in Unum - www.yahadinunum.org
- Holocaust Memorial Museum San Antonio - <http://hmmsa.org>
- Holocaust Museum Houston - www.hmh.org
- VIRGINIA Holocaust Education Foundation, Inc. - www.holocaust-trc.org
- Virginia Holocaust Museum - www.vaholocaust.org
- WASHINGTON Holocaust Center for Humanity - www.holocaustcenterseattle.org
- WASHINGTON, D.C. United States Holocaust Memorial Museum - www.ushmm.org
- WISCONSIN Nathan and Esther Pelz Holocaust Education Resource Center - www.holocaustcentermilwaukee.org
- FRANCIA
 - Asociation Yahadin Onum - <https://www.yahadinunum.org/es/>
 - Memorial de la Shoáh, Musée, Centre de Documentation Juive Contemporaine - www.memorialdelaShoáh.org
- GRECIA
 - Museo Judío de Grecia - www.jewishmuseum.gr
- IRLANDA
 - Holocaust Educational Trust Ireland - www.hetireland.org
- ISRAEL
 - Beit Lohamei Haghetatot - (The Ghetto Fighters' Museum) - www.gfh.org.il
 - Dachau Concentration Camp Memorial Site (Campo Museo) - www.kz-gedenkstaette-dachau.de

- The Bergen-Belsen Memorial (Campo Museo) - <https://bergen-belsen.stiftung-ng.de/en/>
- Beit Theresienstadt - www.bterezin.org.il Yad Vashem - www.yadvashem.org
- ITALIA
 - Fondazione Museo della Shoáh - www.museodellaShoáh.it
- JAPON
 - Holocaust Education Center, Japan - www.urban.ne.jp/home/hecjpn
- LATVIA
 - Museum Jews in Latvia- www.jewishmuseum.lv
- MEXICO
 - Memoria y Tolerancia A.C. - www.memoriaytolerancia.org
- NUEVA ZELANDA
 - Holocaust Centre of New Zealand - www.holocaustcentre.org.nz
- NORUEGA
 - Center for the Study of the Holocaust and Religious Minorities in Norway - www.hlsenteret.no
- PAISES BAJOS
 - Anne Frank Stichting/Anne Frank House - www.annefrank.org
 - Joods Historisch Museum - <http://jck.nl/nl/locatie/joods-historisch-museum>
 - Verzetsmuseum Museo de la resistencia Holandesa - <https://www.verzetsmuseum.org/museum/nl/museum>
- POLONIA
 - Auschwitz Jewish Center (Campo Museo - www.ajcf.org
 - Majdanek Memorial and Museum (Campo Museo) - www.majdanek.eu/en/
 - Sobibor Memorial and Museum (Campo Museo) - www.sobibor-memorial.eu/en
 - Belzec Memorial and Museum (Campo Museo) - www.belzec.eu/en
 - Galicia Jewish Museum (Museo de la vida judía en Galicia, Polonia) - www.galiciajewishmuseum.org

- POLIN Museum of the History of Polish Jews - www.polin.pl/en
 - RUMANIA
 - A sociatia Tikvah Oradea - www.tikvah.ro
 - SUD AFRICA
 - South African Holocaust and Genocide Foundation - www.holocaust.org.za
 - SUECIA
 - The Living History Forum (Levande Historia) - www.levandehistoria.se
 - REINO UNIDO
 - Centre for Holocaust Education, Institute of Education, University of London - www.ioe.ac.uk/holocaust
 - Holocaust Educational Trust - www.het.org.uk
 - Jewish Museum London - www.jewishmuseum.org.uk/
- URUGUAY
- Centro Recordatorio del Holocausto y Soc. Amigos de Yad Vashem – www.centroshoa.org.uy