

Redimensionando tensiones y búsquedas educativas en contextos de pandemia y masividad. El caso de la cátedra de Historia Social General de la Universidad Nacional de Tucumán

*Marta Barbieri Guardia**
*Lucía Vidal Sanz ***
*Matilde Silva****
*Constanza Tío Vallejo*****

*

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
 mibagu@gmail.com

**

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. lucia.vidal@filo.unt.edu.ar

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
 masolcata@gmail.com

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
 contivallejo79@gmail.com

Resumen

El artículo propone reflexiones y procedimientos del equipo de la cátedra de Historia Social General correspondiente al 1° año de las carreras que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, en torno a las exigencias que la pandemia del COVID 19 nos planteó a partir del año 2020. Se trató y se trata de superar el estupor, la incompreensión y de entender, para lo cual resulta altamente significativo este espacio de diálogo del que participamos.

En efecto, para enseñar nuestra disciplina desde el año 2020, con la convicción de que el conocimiento histórico posibilita a mayor escala la comprensión de nuestro mundo y la vida en democracia, recorrimos un camino sin certezas ni verdades consagradas. Pero sin duda, sesgado por ideas, representaciones, prácticas y el orden pre-determinado de lo deseable, todo lo cual tuvimos que analizar, procurando avizorar nuevas posibilidades y problemas disciplinares y didácticos en un mundo en transformación, absolutamente condicionado por una pandemia implacable. Por ello, y sumergiéndonos en el fluir de estos tiempos y el compromiso con la educación histórica, nadamos a contracorriente a partir de las actuales demandas y conflictos, con propuestas, a nuestro criterio, estimulantes para nuestro presente y sus proyecciones a futuro, sobre todo en este momento de esperanzas fortalecidas por la recuperación de la presencialidad y el contacto directo con nuestros estudiantes y colegas.

Palabras clave: historiografía, pandemia, educación histórica, didáctica, enseñanza virtual

RESEÑAS N° 21

AÑO 2022

[pp. 11 – 26]

Recibido: 30/9/2022

Aceptado: 27/10/ 2022

ISSN 2796-9304

Resizing tensions and educational searches in contexts of pandemic and massiveness. The case of the chair of General Social History of the National University of Tucuman

Abstract

The article raises reflections and procedures of the team of the General Social History chair corresponding to the first year of the careers that are studied in the Faculty of Philosophy and Letters of the National University of Tucumán}, around the demands that the COVID 19 pandemic makes us raised from the year 2020. It was and is about overcoming stupor, misunderstanding and trying to understand, for which this space for dialogue in which we participate is highly significant. Indeed, in order to teach our discipline since the 2020s, with the conviction that historical knowledge makes it possible to understand our world and life in democracy on a larger scale, we traveled a path without certainties or consecrated truths, but without a doubt, biased by ideas, representations, practices and the pre-determined order of what is desirable, all of which we had to analyze, trying to envision new possibilities and disciplinary and didactic problems in a world in transformation, absolutely conditioned by a relentless pandemic, therefore, and immersing ourselves in the flow of these times and the commitment to historical education, we swim against the current from the current demands and conflicts, with proposals, in our opinion, stimulating for our present and its projections for the future, especially in this moment of strengthened hopes for the recovery of attendance and direct contact with our students and colleagues.

Keywords: *Historiography, pandemic, historical education, didactic, virtual teaching*

“Necesitamos la historia. Pero la necesitamos no como el malcriado haragán que se pasea por el jardín del saber”
(Nietzsche, 1873)

1. Introducción

En base al firme propósito de consolidar la formación de una ciudadanía activa y protagonista y de dialogar con colegas y estudiantes, delineamos un recorrido para afinar nuestras competencias didácticas. Comienza con los sentidos de la enseñanza y los aprendizajes que proponemos más una breve referencia a la situación curricular de Historia Social General, tanto en la carrera de historia como en el resto de las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Paralelamente,

profundizamos diálogos sobre nuestro enfoque, sobre el conocimiento histórico como herramienta para entender el mundo en que vivimos, en vinculación con su enseñanza y el desarrollo del pensamiento histórico. Luego de plantear un bosquejo sobre la estructura del conocimiento histórico, analizamos el modelo orientador de nuestras prácticas en clases y el tratamiento de recursos didácticos y textos historiográficos. Esto conjuga saberes y estrategias que ya manejábamos, pero con un sentido renovado, en función de situaciones de virtualidad y de extrañamiento de los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje, de las desigualdades que se hacen visibles, su enmascaramiento y también de los mecanismos para hacer posible la incorporación, permanencia y crecimiento de los estudiantes desde su compleja diversidad. Cerramos nuestro planteo con una reflexión sobre la evaluación y sus problemas, obstáculos y logros, combinaciones y mixturas y una conclusión provisoria en el marco de una enseñanza dinámica que permanece y se transforma cotidianamente.

1. Sentidos de la educación histórica

Como parte de la formación general en las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, nuestra propuesta formativa tiene un carácter introductorio. Refiere a la comprensión de problemáticas humanas –y, por tanto, siempre sociales– desde una perspectiva temporal. Es de cursado obligatorio para todas las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras, salvo para la Licenciatura en Trabajo Social, aunque está abierta a todas las que deseen cursarla.

Procura el desarrollo de habilidades cognitivas propias del pensamiento histórico, lo que opera como soporte para la profundización de los nuevos conocimientos que se incorporarán a lo largo de la formación continua de los estudiantes.

La asignatura explica la configuración histórica de las sociedades contemporáneas y enfoca procesos comunes y algunos casos particulares desde su especificidad. Su eje central está dado por la génesis y transformaciones del mundo liberal y capitalista, su expansión y reconstrucciones hasta el presente, las coyunturas en las que se aceleran cambios, a la vez que la emergencia, crisis y proyecciones de formas alternativas de organización social. En consecuencia, más allá de la apelación a lo cronológico y temporal acentúa el planteamiento de los cambios y continuidades que caracterizan la historia de la humanidad, con el propósito de aportar claves de interpretación a situaciones problemáticas de nuestro presente y reorientar preguntas hacia nuestro pasado.

En su desarrollo, nos apoyamos en conocimientos producidos por la investigación historiográfica. Los organizamos teniendo en cuenta los siguientes criterios: en primer lugar, procuramos no dicotomizar “el oriente y el occidente”, “el sur y el norte”. Al contrario, los integramos en un conjunto que, si bien tiene en cuenta la importancia de la dinámica europea –sobre todo occidental– en la conformación del mundo liberal y capitalista, incursiona en diversos espacios con un enfoque totalizador, asumiendo la existencia de redes complejas de intercambio internacional, existentes desde pasados remotos. Consideramos así los procesos de mundialización de la sociedad humana y la confluencia en una historia común de procesos culturales diferenciados que desarrollan su singularidad, a la vez que su vinculación al conjunto.

En segundo lugar, el examen de los procesos históricos tiene en cuenta las articulaciones entre diferentes dimensiones de la realidad, sus lógicas, su relativa autonomía y las particularidades que se construyen en diversos momentos y espacios históricos. Juega en este aspecto una concepción de la temporalidad que apela a su relatividad en función de dichos procesos y a la distinción entre cambios y continuidades. Así, las distintas unidades de nuestro programa responden a una periodización que atiende a transformaciones significativas y que, como toda periodización es relativa y genera tensiones. Ello cobra relevancia en un mundo sesgado por la aceleración y los cambios vertiginosos, en cuyo marco podemos entender, con mayor profundidad los procesos de globalización actuales que condicionan, entre otras cuestiones, la difusión pandémica de flagelos como el COVID-19, las interconexiones pasado y presente, las proyecciones a futuro.

En tercer lugar, consideramos la interacción entre sujetos, complejos, siempre diversos y estructuras. Estas pueden cambiar a través de sus acciones y, al mismo tiempo, constriñen tales acciones.

El curso no asume versiones historiográficas definitivas e insta al manejo de la multiperspectividad, en tanto rasgo nodal de una disciplina que brinda herramientas teóricas, metodológicas y conceptuales para facilitar la comprensión crítica de los problemas del mundo actual (Barbieri Guardia, 2015). Es por ello que proponemos una reflexión constante sobre cuestiones historiográficas en el resto de los contenidos que abordamos a lo largo del año¹ (Barbieri Guardia, 2020).

¹ Esta primera unidad introduce la reflexión sobre la disciplina, sus cambios, continuidades y sentido a lo largo del tiempo desde el siglo XIX. Asimismo, la organización de los contenidos cobra un papel nodal y los ajustamos de acuerdo a los avances y retrocesos que observamos, sin aferrarnos a nuestros supuestos previos, atendiendo en cambio a la calidad epistemológica del saber. Contamos con el apoyo de un texto didáctico.

Apuntamos a motivar a los estudiantes que recorren un itinerario formativo a partir de los conocimientos que traen y al enriquecimiento de sus estructuras cognitivas. Exhortamos así, al compromiso con el trabajo intelectual riguroso ya que ofrecemos actividades diversas para los futuros técnicos, licenciados y profesores de las distintas carreras de nuestra facultad (búsqueda bibliográfica, tratamiento de fuentes, ejercicios de resumen, de análisis, de síntesis, de interpretación y de crítica de textos, de comparación, de elaboración de reseñas, etc.).

El proceso de aprendizaje procura, entonces, la paulatina construcción de nuevos conocimientos, más profundos e integrales en tanto soportes para la formación de una ciudadanía comprometida con el desarrollo y consolidación de la vida en democracia. En este sentido, las cuestiones abordadas y la metodología del cursado tienden a demostrar la forma en que el análisis histórico nos ayuda a comprender los problemas humanos fundamentales y el mundo en que vivimos con autonomía crítica para plantear preguntas y procurar las respuestas, siempre provisionales, que cada estudiante, en tanto que ciudadano protagonista, considere más adecuadas.

2. Sobre las condiciones y posible estructura del conocimiento histórico: adaptaciones en contextos de pandemia

¿Cómo enseñamos y cómo aprendemos historia? Lo hacemos a través de comunicar, recibir y repensar tanto un sistema de conocimientos como de aportar a la construcción de las habilidades operativas recurrentes en el conocimiento historiográfico y en el necesario desarrollo del pensamiento histórico. Esta sería la doble obligación de los docentes de nuestra cátedra en tanto que comunicadores/educadores: tener claridad sobre lo que queremos transmitir y sobre la necesidad de facilitar la construcción de las formas y estructuras cognitivas necesarias para comprenderlo.

Sabemos que ello alude a los textos a los que recurrimos para llevar adelante la tarea, sometidos a un riguroso escrutinio sobre la base de sostenidas críticas siempre condicionadas por los fines formativos de la enseñanza y el aprendizaje. Y, obviamente, siempre dispuestos a dudar y problematizar el conocimiento, garantizando su calidad epistemológica.

Todo este bagaje disciplinar y didáctico se traduce en un texto tal, como lo explicitó tan adecuadamente Ivo Matozzi (1999); Las clases diseñadas, los encuentros entre estudiantes y docentes, las preguntas y la apoyatura

bibliográfica, filmica, artística, responden a uno o más textos que dan forma al saber histórico. Para Historia Social General seleccionamos aquellos que responden a las exigencias de la producción de conocimientos historiográficos, al igual que cuando los elaboramos nosotros, de acuerdo a los requerimientos del desarrollo de la asignatura. Sistemáticamente, los sometemos a un riguroso análisis crítico desde lo disciplinar y didáctico. Es en este sentido que regulamos las actividades conforme a los objetivos de aprendizaje y, como lo señalamos, de la formación de las habilidades propias del pensamiento histórico, las competencias cognitivas y, de ser posible, las metacognitivas.

Lo que procuramos es dar cuenta de que el conocimiento histórico se construye y renueva siempre desde el presente y, en base a estas premisas, damos curso al proceso del aprendizaje con el fin de comprender la realidad en términos históricos.

Sabemos que el texto que produce un buen historiador revela las formas de producción del conocimiento. Nos referimos a las operaciones cognitivas necesarias y a la definición de la estructura del texto. Cuando enseñamos, tenemos en cuenta estas exigencias del trabajo historiográfico y podemos generar posibilidades valorativas sobre nuestros materiales de estudio. Estos parten de un hecho o problema y lo tematizan mediante la operación historiográfica a través de la búsqueda de fuentes que permitan observar su transformación en el proceso de cambios y continuidades observables y llegar a una conclusión como apertura a nuevas posibilidades; a la vez, demarcan su contención temporal, cronológica y espacial.

En ello se juega la estructura del conocimiento histórico: en la definición de nuestro tema, su ubicación temporal y espacial, sus delimitaciones semánticas, su punto de partida y ¿llegada?, lo que da cuenta de sus horizontes de futuro posibles en distintos contextos.

Tal itinerario puede ser clarificado a través de mapas conceptuales que resultan útiles para marcar un rumbo siempre complejo con comienzos, variaciones, duraciones que aportan a problematizar el conocimiento y explicar sus derivas. El problema y la explicación pueden tocar el comienzo o cada uno de los aspectos tratados o la transformación o la permanencia. No se trata de un tema menor, como lo sabemos los educadores cuando establecemos nexos con situaciones precedentes, organizamos la información, seleccionamos bibliografía y fuentes, en función de nuestras metas cognitivas.

En todos los casos, y siguiendo a la escuela italiana del autor mencionado, procuramos organizar el contenido mediante recortes temáticos diferenciando dimensiones o aspectos interconectados en la historia de las sociedades,

entendidas a partir de su entramado complejo. Los ubicamos en una estructura temporal con fechas, períodos y duraciones que se exponen en formas discursivas e involucran la descripción de hechos, contextos, de situaciones, de narración de procesos y argumentación referida a cambios y continuidades, problemas e interpretaciones posibles.

Nos preguntamos, ¿ello favorece el aprendizaje? ¿los recortes temáticos facilitan la comprensión de los procesos? En lo que atañe a la enseñanza, hay que reflexionar sistemáticamente acerca de cuál sea la estructura más conveniente para facilitar el aprendizaje, ya que no siempre se lo hace apelando directamente a la producción historiográfica de historiadores y, en todo caso, ello implica un proceso transpositivo entre el conocimiento histórico especializado y las formas que podría adoptar para hacerlo accesible a les estudiantes.

“La manera de concebir y realizar la transición del saber experto al saber por enseñar –señala Mattozzi– es crucial para encauzar las soluciones de la relación entre alumnos y saber histórico” (Mattozzi, 1999). En efecto, creemos que más allá de las capacidades individuales se podrá aprender mejor si mediamos en la decodificación lingüística, la comprensión del sentido del texto y su estructura. O sea, lo que nos quiere decir su autor, lo cual, sin duda, condiciona el proceso de aprendizaje, es interpretable y debe ajustarse a los fines formativos de la enseñanza y el aprendizaje en todos los casos.

3. Acerca del extrañamiento de los sujetos involucrados y la difícil reconstrucción del diseño didáctico: inclusión/exclusión

Los años 2020, 2021, tiempos inéditos, duros y sorprendidos de la pandemia, con aulas sin docentes ni estudiantes. Aunque, cabe decirlo, en una Facultad cuyos docentes en su mayoría se volcaron a dar contención, reinventar caminos y atender las crecientes demandas comunitarias, todas sesgadas por aquella ansiedad que nos invadió, alimentada por tiempos de incertidumbre creciente.

¿Qué hacer para seguir educando? ¿Cómo, desde una asignatura de concurrencia masiva como la nuestra?, ¿por qué hacemos lo que hacemos y cuál es el resultado en función de nuestros propósitos educativos?

Al comienzo, las respuestas fueron esquivas, la desesperanza invadió nuestras mentes agobiadas, la de nuestro equipo profesional y, lo sabemos, la de numerosos colegas comprometidos con la tarea de educar en la Universidad, con les que dialogamos sistemáticamente. Sin embargo, poco a poco comenzamos a

resurgir, sobre todo desde la confianza en la potencialidad del saber histórico para la formación de las nuevas generaciones.

La pandemia lo cambió todo. Los medios digitales se volvieron imprescindibles para realizar nuestra tarea y no sentirnos derrotados por el flagelo que azotó y aún azota nuestro mundo, con avances y retrocesos. Sin duda, en este marco tan complejo, posibilitaron la creación de nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, dotados de mayor amplitud, lo que rompe con la estructura centralizada de la presencialidad institucionalizada y abre posibilidades a nuestros estudiantes y docentes.

Aprendimos a incluir de otra manera, más allá del conocimiento exclusivista de carácter científico y a procurar educar en este nuevo entorno, con el compromiso y seriedad profesional de siempre.

Nuestra cátedra había iniciado hacía varios años un itinerario de educación virtual². Desde hace siete años tenemos un grupo de Facebook, a través del cual les ayudantes atendían las demandas que requerían los estudiantes que no concurrían frecuentemente a la facultad. Por otro lado, contamos desde el año 2013 con un aula virtual, la cual administramos con el invaluable asesoramiento de la Licenciada en Sistemas de Información Bettina Casanova, incansable en la búsqueda de nuevas formas para enseñar y aprender. En ella operó, junto a un creativo conjunto de entusiastas profesionales que venían apostando a imaginar y poner en marcha lo virtual en la Universidad Nacional de Tucumán. Mas nuestros espacios virtuales no eran muy frecuentados por los estudiantes; el Facebook era más utilizado que el aula virtual.

Así, inmersos en el contexto emergente de la pandemia, en el año 2020 nos introdujimos decididamente en la cultura digital, procurando convertirnos en protagonistas críticos y sumar a la democratización del saber. Esto en el marco de sociedades polifónicas y controversiales para nada pacíficas y armónicas, que excluyen y segmentan. Porque la “Sociedad de Iguales”, en el decir de Rosanvallón, no implica solamente igualdad de oportunidades (2012). En efecto, en el mundo globalizado se ha impuesto como condición de existencia la desigualdad en base a diversas articulaciones e interacciones que refuerzan mecanismos sociales, resistentes a los cambios, que excluyen y marginan, naturalizando la impiedad a nivel mundial.³

² Entonces se trataba de acercar materiales, filmes, fuentes, libros, etc. a los estudiantes a través del aula virtual y, aunque disponíamos de los foros y espacios de intercambio, no eran muy utilizados dada la masividad que caracteriza a nuestra asignatura.

³ Tomamos el término de Sarlo (2001).

Así, emprendimos la tarea de comunicar, de mediar y educar en la virtualidad a estudiantes invisibilizados por la pandemia, con posibilidades diametralmente diferentes, pero con mucha disposición para aprender junto a sus docentes. Nos manejamos con autonomía “(...) para que la diversidad sea una experiencia enriquecedora y no un confinamiento a los límites de lo que hay o de lo que es posible pensar hoy en condiciones de mucha pobreza” (Dussel, 2004).

Generamos intercambios en torno a los procesos de enseñanza de la historia y a la evaluación como parte de estos. Entre los criterios que orientaron nuestra tarea, fueron relevantes los siguientes:

- nuestra concepción epistemológica de la disciplina, lo que combina estructuras, procesos, sujetos a partir de la renovación que experimentó la historia social abierta a lo micro y a lo macro, como así también a lo cultural, a lo político, a lo económico y a lo social.
- los objetivos educacionales que orientan los aprendizajes a realizar por los estudiantes y dan carnadura al proyecto educativo que diseñamos.
- en la medida de lo posible, los grupos de estudiantes considerados a partir de las interacciones que lográbamos en las sesiones compartidas en un contexto sesgado por la incertidumbre, el aislamiento del necesario “quédate en casa”, las pérdidas de seres queridos, el temor y obviamente las ganas de vivir otra vez plenamente. En una cátedra masiva como la nuestra, y en condiciones de virtualidad, resultó difícil identificar las características individuales de cada uno de nuestros estudiantes, pero, así y todo, procurarnos responder a sus demandas y generar las estrategias necesarias para estimular el aprendizaje sobre la base de su participación.

Resulta fundamental desde nuestro enfoque, la consideración que estos tienen acerca de sí mismos: su autoconcepto. Será positivo si se ve digno de la confianza y estima de otros, y ello le permitirá superar la angustia que provoca aprender algo nuevo, sobre todo en este tiempo. Podrá abandonar la seguridad que da el propio conocimiento y aceptar el reto de crecer reorganizándolo junto a los nuevos conocimientos. Los docentes intervienen en la elaboración que realizan los alumnos acerca del concepto de sí mismos. El fracaso, cuando se atribuye a causas inmodificables o incontrolables, hace imposible el esfuerzo. Por ello, insistimos con la idea de que la mejor motivación está basada en cómo se conciben los estudiantes a sí mismos, capaces y dignos de confianza y procuramos reflexiones grupales en este sentido.

En estos nuevos escenarios de virtualidad obligada y absoluta, resultaron fundamentales las reuniones semanales de carácter virtual de nuestro equipo donde el enfoque antes mencionado fue sostenido y realimentado. Si bien realizamos estos encuentros desde hace muchos años, su traslado al formato virtual generó cambios atravesados por la pandemia que nos tomó por sorpresa y sin la totalidad de herramientas necesarias para enfrentar el cursado en la virtualidad. Sin embargo, desde estos encuentros pudimos organizarnos para compartir conocimientos, lo que fuimos optimizando en el transcurso de los dos años más duros del flagelo. Como positivo, extraemos la reflexión grupal, el debate y la contención que nos brindamos; estas sustanciosas reuniones semanales que posibilitaron una sensible mejora en muchos aspectos: respetar más estrictamente los tiempos, escucharnos más concienzudamente, capitalizar experiencias compartidas e intercambiar ideas en forma responsable y atentos a los diversos planteos y cuestionamientos que continuamente fueron surgiendo. Trabajamos en un momento excepcional, bajo condiciones excepcionales que exigieron un constante aprendizaje de nuestra parte y por parte de nuestros estudiantes.

Respecto de los contenidos, llevamos a cabo una selección de los temas centrales del programa y trabajamos sobre ellos, aunque el desconcierto de la primera etapa, nos llevó a concentrarnos y poner una mayor atención en los procesos de comunicación virtual con nuestros estudiantes.

En este sentido, diseñamos y elaboramos clases virtuales problematizando el contenido teórico y dinamizándolo, mediante el uso de recursos de diversos tipos (pictóricos, escultóricos, musicales, entrevistas, etc.) a fin de estimular una atención participativa. Estas clases se enriquecieron también con fuentes primarias, más una variada bibliografía cuya información reconfiguramos para producir un nuevo texto destinado a los estudiantes en este nuevo contexto. Una vez pensadas, las grabamos en formato video y las fuimos subiendo cada semana al aula virtual, generando un producto que cada estudiante podía consultar en los tiempos más convenientes. Así elaboramos a lo largo del año las clases que pusimos a disposición de todos.

Respecto de la organización de encuentros virtuales diacrónicos para encontrarnos con los estudiantes: en un primer momento, consideramos que era adecuado organizarnos en la tradicional división en comisiones de clases prácticas y teórico-prácticas, mes comprobamos que las reuniones virtuales no admitían la masividad que caracteriza a nuestra asignatura. Entonces, pensamos nuevas posibilidades. Generamos los encuentros, voluntarios no obligatorios, distribuidos a lo largo de la semana. En ellos se explicitaban las

formas de abordaje de los textos para el estudio, apelando al diálogo como herramienta central. Desde una perspectiva constructivista, nos propusimos partir de las ideas previas que traen los estudiantes, y que, en general resultan difíciles de modificar. Se impuso la necesidad de intervenir tomando en cuenta esta complejidad con metodologías participativas opuestas al tradicional trabajo memorístico y falta de elaboración personal. Se trató de fomentar conflictos cognitivos que produjeran desequilibrios y búsquedas de nuevos equilibrios que emprendimos desde estos encuentros teórico-prácticos y mediante la multiplicación de oportunidades de consulta, virtuales en todos los casos, en las que procuramos plantear problemas y afianzar ideas sobre la provisionalidad del conocimiento científico. De este modo, fuimos facilitando los procesos de enseñanza y de aprendizaje a lo largo del cursado y dimos fuerza a la “tecnología del trabajo intelectual” (Bourdieu, 1997).

En cuanto a los textos de estudio, fueron elaborados por el equipo o adaptados a partir de bibliografía seleccionada como versiones libres y sintéticas. Procuramos que fueran accesibles para los estudiantes y que generaran pistas para comprender la naturaleza del conocimiento histórico en sus diversas versiones, a la vez que estimularan el pensamiento propio. Todos ellos fueron subidos al aula virtual. Complementariamente, orientamos su lectura e interpretación mediante lo que identificamos como “guías de orientación para el aprendizaje”. Dichas guías involucran la problematización del conocimiento y actividades diversas tendientes a facilitar el desarrollo del pensamiento histórico y las operaciones cognitivas correspondientes. En todos los casos, brindamos la información necesaria y nos obligamos a cambiar nuestro enfoque cuando lo creímos necesario. Consideramos importante ofrecer conocimientos substantivos, como los identifica el didacta canadiense Levesque, o sea los datos, sujetos, procesos, cambios, continuidades, temporalidades, las dimensiones que estructuran las sociedades, etc. pero además generar preguntas, delinear problemas y plantear formas procedimentales para resolverlos y para comunicar los resultados (2008). Teniendo en cuenta la complejidad de los procesos que se abordan desde la historia, también elaboramos mapas conceptuales que incluyeron tanto los conceptos más generales como las polémicas en torno a estos.

Es bueno destacar, además, que cada docente contó y cuenta con autonomía absoluta para implementar las estrategias que estimara más conveniente a través de las distintas sesiones compartidas con los estudiantes.

Discutimos en el equipo de trabajo acerca del uso de las redes sociales. Valoradas en tanto que incorporan adherentes que suman con el conocido “me

gusta”. Si bien no las deseamos, concluimos que debíamos ir más allá pues atienden a las reacciones inmediatas, en cadena, pobres en razonamientos argumentativos ya que no incorporan, por lo general, un detenido análisis ni la profundidad del mensaje que pretendíamos transmitir en función del aprendizaje histórico.

El aula virtual y Facebook fueron, desde un primer momento, nuestros principales canales comunicativos. Este último constituyó una aplicación muy valiosa que nos permitió tener información precisa en tiempo real y a través de esta red recibimos consultas académicas, inquietudes, sociabilizamos bibliografía, distintos materiales, etc. Fue una importante herramienta a lo largo de los años y lo sigue siendo hoy.

Respecto del aula virtual, que se tornó central, comenzamos el 2020 con la que teníamos que estaba alojada en campusvirtualunt.net. El establecimiento del aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) nos planteó un interrogante: ¿Cuál sería su alcance? ¿Podría soportar el ingreso masivo de estudiantes? Ante esta situación decidimos sumar otra aula virtual e incorporamos Google Classroom, pues esta permitía el ingreso simultáneo de una cantidad ilimitada de estudiantes. Esta aula fue la más utilizada por los alumnos.

En el año 2021, la Facultad de Filosofía y Letras decidió tener su propia plataforma digital y creó el campus.filo.unt.edu.ar, que reemplazó al antiguo campus de la UNT. Se anunciaba como la solución a la masividad de nuestra cátedra, pero si bien presenta mejores características que la anterior, solo admite hasta 100 personas por encuentro, razón por la cual decidimos continuar con el aula en Google Classroom. Cerramos el ciclo lectivo 2021 con el siguiente balance: una matrícula de 1930 usuarios, de los cuales 1191 terminaron el cursado.

Otro recurso que agregamos en el segundo año de pandemia, adecuándonos a las inquietudes estudiantiles, fue un canal de YouTube, el cual fue muy bien recibido. Subimos a esta plataforma todos los recursos didácticos audiovisuales, sin limitaciones, con una suscripción de 900 personas, en tanto que las publicaciones alcanzaron las 2.1K (dos mil cien) vistas.

A través del debate interno y, como señalamos, con la convicción de que el acceso a Internet no es el mismo para todos los estudiantes, optamos por una dinámica en la que cada uno de ellos pudiera proceder conforme a sus particulares posibilidades virtuales y tiempos destinados al estudio.

Todos nuestros recursos fueron subidos a las tres plataformas disponibles y debidamente publicitados a través de las redes sociales, a la vez que tratados en los encuentros didácticos de libre asistencia que fuimos estableciendo.

Contemplamos la posibilidad de que se pudiera transferir lo aprendido a otros temas y lecturas seleccionados, y ofrecimos nuestro apoyo según demanda⁴.

4. ¿Y la evaluación?: tensiones y perspectivas

Un tema clave y complejo fue la evaluación. Amerita un apartado especial. En cuanto a la evaluación de procesos y formativa mencionamos, en el apartado anterior, muchas de las estrategias que orientaron nuestras prácticas. Asimismo, a lo largo del 2020 y 2021 revisamos también los modos de acreditación en forma constante, cambiando rumbos y rediseñando estrategias para mejorar la tarea, estimulando constantemente la autoevaluación y la metacognición. Así, nos ocupamos no sólo de los aprendizajes disciplinares, sino también de la calidad de los procesos, estrategias y recursos a los que apelamos con el fin de potenciar nuestro diseño evaluativo.

Ahora bien, en situación de pandemia, de extrema crisis global y local, tuvimos que adaptarnos y variar significativamente ideas y propuestas que sosteníamos, sobre todo en relación a la acreditación.

En este plano, se acentuaron nuestras preocupaciones ya que la masividad jugó un rol central, realidad que se complejizó aún más por el hecho de tratarse de una materia con carácter promocional⁵.

El nuevo contexto de virtualidad nos obligó a transitar escenarios que, incluso, desestimamos categóricamente con anterioridad. Por primera vez tuvimos que elaborar parciales, cuyo número se redujo a dos por disposición de la facultad, con formatos de opción múltiple. Y sin la posibilidad de observar a los estudiantes mientras los desarrollaban, por muchas razones (número de docentes de la cátedra, de estudiantes, condiciones tecnológicas, etc.). Era la única posibilidad que consideramos viable, insistimos, en el mencionado marco de masividad.

¿Cómo elaboramos estos parciales? Para la producción de estas herramientas evaluativas, luego de marchas, contramarchas y mucho reflexionar organizamos el Comité de Evaluación (COE). Se conformó con cuatro docentes de la cátedra, dos profesores permanentes a lo largo del año y los otros dos que iban

⁴ Cabe aclarar que los miembros del equipo realizaron distintas capacitaciones ofrecidas por instituciones nacionales e internacionales relativas al manejo de la virtualidad.

⁵ Se dio una conversación al interior de la cátedra sobre la cuestión de la promocionalidad, si sostenerla o no. Finalmente decidimos continuar con ella a fin de apoyar a los estudiantes en el difícil contexto emergente. Teníamos claro que eso implicaba una atención mayor a la cuestión de las herramientas de evaluación a generar.

rotando, para que todos tuvieran la experiencia. Más todos los docentes de la cátedra se involucraron en cada parcial ya que enviaron al COE consignas y a partir de ellas elaboramos los parciales. La generación de cada una de estas herramientas evaluativas implicó un arduo trabajo. Elaborar cada una de las consignas en primer lugar, a continuación organizar los parciales y finalmente llevar a cabo las revisiones finales a las que fueron sometidos cada uno de los parciales constituyeron tareas que se llevaron a cabo cuidadosamente, con suma responsabilidad e implicaron mucha dedicación. Diseñamos varios temas para cada instancia de evaluación y se tomaron recuperaciones en todos los casos.

En el primer parcial que tomamos, tal vez por nuestra resistencia a pasar absolutamente a formatos de opción múltiple, lo que nos generaba serias dudas, decidimos incluir dos ítems de desarrollo. Esto solo lo llevamos a cabo en este caso por motivos que detallaremos en un momento.

Unos días antes de la evaluación, se subía al aula virtual un documento donde se detallaba toda la información necesaria sobre ella (día, hora, tiempo de duración, características, etc.) para que la tuvieran los estudiantes con antelación y pudieran consultar sobre aquello que no tenían tan claro.

El día de la evaluación también fue minuciosamente planeado por el equipo de cátedra. Media hora antes de subir los parciales en línea y que les estudiantes los respondieran, se reunía la Mesa de Atención Estudiantil (MAE), ideada y creada por la cátedra en el año 2020. Esta se componía de tres docentes y los dos ayudantes estudiantiles de la cátedra. Los profesores de la cátedra rotaban en este espacio, variando la composición de la MAE para cada parcial. Esta funcionaba antes, durante y luego de la finalización del parcial. Recepcionaba y solucionaba diversos problemas que planteaban los estudiantes con respecto de la conectividad, problemas en el ingreso, tiempos de la evaluación, etc. Mientras, el resto de los docentes permanecían en otro meet para solucionar cualquier situación que no pudiera resolver la MAE⁶.

La evaluación se ponía en línea para todas las carreras al mismo tiempo. Exceptuando el caso del primer parcial tomado en 2020, las notas obtenidas por los estudiantes, debido a que la corrección la realizaba el sistema, se subían a los pocos minutos de finalizada.

Las nuevas herramientas de evaluación generadas para contextos virtuales requirieron un tiempo mucho mayor de reflexión, diseño, organización y puesta en marcha que el que solíamos invertir, que no era poco.

⁶ Incluso, en el 2021 este grupo docente tomó examen en forma oral a los estudiantes que no habían podido acceder al formulario correspondiente.

Sin embargo, a la vez que aumentaba considerablemente el esfuerzo realizado por el equipo de cátedra para organizar los momentos de evaluación con parciales, los resultados del primer parcial nos movieron a repensar nuestra herramienta de evaluación. Muchos estudiantes, en los dos ítems de desarrollo copiaron sus respuestas de diferentes sitios, páginas, etc., tal como lo pudimos establecer después de una investigación puntual, larga y que implicó mucha energía. Esto, sin contar la fuerte mezcla de desilusión y enojo que nos invadió. De allí en adelante, los parciales fueron de opción múltiple en un 100%, aunque nos planteamos problematizar el conocimiento histórico a través de las preguntas elaboradas por nuestro equipo.

A partir de 2022, con el retorno a una presencialidad cuidada de toda la facultad, el equipo de cátedra tuvo en claro que las evaluaciones parciales que posibilitan la promoción de la materia, se tomarían en su totalidad de modo presencial y con herramientas que dieran lugar a comprobar la construcción de conocimiento histórico mediante la explicación, argumentación, resolución de problemas, etc. Somos conscientes de que la virtualidad aportó en forma positiva y que los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben ser enriquecidos a partir de la experiencia de bimodalidad. Creemos que la universidad tal como la conocimos antes de la pandemia no volverá. Obligados por la pandemia comenzamos a transitar un nuevo camino cuyo horizonte todavía está en ciernes.

A modo de conclusión

Luego de lo que explicitamos precedentemente, podemos comprobar que, a nuestro criterio, el aprendizaje aludió a un proceso individual pero no solitario, especialmente en la medida en que tendimos puentes entre lo que se sabía y lo que se fue aprendiendo a lo largo del ciclo.

Tenemos la convicción de que la educación histórica constituye una herramienta para la formación de la ciudadanía, pero no a partir de acumular hechos, sucesos, fechas, etc. Antes, al contrario, brindando las herramientas para decodificar información del pasado y del presente y actuar en forma crítica y comprometida teniendo siempre como norte la construcción de la conciencia histórica en cada estudiante para dar sentido a la vida en democracia.

Referencias bibliográficas

- Barbieri Guardia, M. I. (2015). Historiografía y educación histórica: ¿senderos que se bifurcan? *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Nro. 13. APEHUN. Córdoba.
- Barbieri Guardia, M. I. (2020). La Historia Social, ¿otra historia? Renovaciones y cuestiones centrales. *Cuaderno de la Cátedra nro. 23*, Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Barbieri Guardia, M. I. (2021). *Histórica, sentido didáctico y usos de la memoria y de la enseñanza de la historia*. Síntesis elaborada para uso exclusivo de la Cátedra de Didáctica Específica, Historia. FFyL, Universidad Nacional de Tucumán.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Argentina: FLACSO.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating Students for the twenty-first century*. Toronto: Universidad de Toronto.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográficos: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nro 4.
- Mattozzi, I. (2015). Epistemología y Metodología de la Historia para una didáctica de la Historia. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*. Vol 19, núm 1, pp. 57-72. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305538472004.pdf>
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- Sarlo, B. (2001). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.