



¿Qué hemos enseñado en contextos de aislamiento? Reflexiones sobre las tensiones en la enseñanza de la historia situada

(What have we taught in isolation contexts? Reflections on Tensions in the Teaching of Situated History)

Facundo A. López

facu8400@hotmail.com

Carlos D. Gunzelmann

carlosdgunzelmann@outlook.com

Miguel A. Jara

mianjara@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Facultad de Humanidades (FaHu), República Argentina

Resumen: En este artículo compartimos una serie de reflexiones sobre la enseñanza de la historia en un contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) provocado por el COVID 19. Recuperamos experiencias situadas para ponerlas en diálogo con aquellas tensiones que ponen en evidencia modos diversos de pensar lo humano, la sociedad, la educación y la enseñanza de la historia en una época de incertidumbres.

Las experiencias de enseñanza que compartimos se inscriben en la dinámica propia de este contexto de excepcionalidad. Revisamos lo actuado para recuperar aquello que es potente para seguir pensando en el cambio y la innovación de la historia escolar.

Palabras claves: Pandemia; Historia Escolar; Práctica Docente

Abstract: In this article we share a series of reflections on the teaching of history in a context of Preventive and Compulsory Social Isolation (ASPO) caused by COVID 19. We recover situated experiences to put them in dialogue with those tensions that reveal different ways of thinking the human, society, education, and the teaching of history in a time of uncertainties.

The teaching experiences that we share are part of the dynamics of this context of exceptionality. We review the actions to recover what is powerful to continue thinking about change and innovation in school history.

Keywords: Pandemic; School History; Teaching Practice

¿Qué nos ha pasado en este contexto de pandemia global?

El COVID 19, como pandemia, puso en jaque a la humanidad toda. Muy pocas personas en este mundo actual han experimentado una pandemia como la que estamos atravesando a nivel global. Solo sabíamos de las pandemias en la historia a partir de estudiar lo mortal que han sido, sin, quizás, dimensionar el impacto social que han tenido en diversas comunidades, como el que estamos viviendo. A poco más de un año que el COVID 19 trastocó las normalidades cotidianas y nos confinó



a un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en nuestro país -como en todo el mundo- y generó un estado de incertidumbre, miedos, angustias, temores y sentimientos encontrados, nos hallamos con diversas experiencias individuales y colectivas que nos invitan a reflexionar sobre las condiciones humanas, las carencias y las desigualdades con las que vivimos en este mundo global. Perplejos ante lo que está siendo no encontramos respuestas que nos ayuden a pensar ¿cómo fue posible que esto nos ocurriera?

El inicio del año 2020 quedará en la memoria de la humanidad toda. Desde entonces, la pandemia del COVID 19, no ha dejado de resonar entre las personas, las familias, los colectivos sociales, los medios de comunicación, las redes sociales y los gobiernos. Hemos sido protagonistas de ver como nuestros propios cuerpos se confinaban a la más profunda incertidumbre. En un escenario temeroso de lo nuevo, también, hemos escuchado innumerables análisis, valoraciones y opiniones que se disputan los sentidos sobre lo desconocido. Discursos que van de: ¡Quédate en casa!, ¡Seamos Ciudadanos!, ¡Mantén distancia!, ¡Higienízate!, con cierto tono de responsabilidad social, hasta aquellos que: ¡Es una simple gripesinia! ¡No se respetan las libertades!, ¡Inyectarse lejía y exponerse al sol para combatir el virus! ¡No hay que usar mascarillas! ¡la vacuna mata! o ¡sí a las fiestas clandestinas! por nombrar solo algunas, demostraron que no mucho había cambiado con relación a pensarnos como humanos y hacer un uso político irresponsable sobre la desgracia de la gente.

El COVID 19 llegó para quedarse y, mientras la ciencia y las y los agentes de la salud, denodadamente buscan cómo apaciguar su impacto, el colapso sanitario y cuidar la vida, tenemos los respiros de una curva estadística inestable. No es la selección natural en la que encontramos respuestas o justificaciones a las responsabilidades que nos competen, es, desde nuestra perspectiva, entender que es una época de fragilidad de lo humanos en la diversidad y que hoy nos interpela, pero que tiene su historicidad.

En este contexto, reflexionar sobre una de las dimensiones sociales y culturales, como lo es la educativa, recobra sentido en la medida que, como en otros componentes de la realidad social dinámica, ha puesto en evidencia las carencias y las desigualdades, pero también el compromiso por una ajustada continuidad pedagógica desde el trabajo cotidiano de la docencia argentina.



Muy por el contrario de los discursos mediáticos, la escuela permaneció abierta desde un formato de conectividad y comunicación virtual impuesta por el contexto. El estudiantado y el profesorado de los distintos niveles del sistema educativo hemos tenido que aprender otros nuevos modos de vinculación y de conocimiento. Nos hemos reinventado en el estar siendo, sin formación específica para atender las demandas y los requerimientos de una educación no presencial a la que no estábamos acostumbradas/os, ni formadas/os y, mayoritariamente, no teníamos experiencia alguna. En muchos casos hemos realizado nuestro trabajo limitado por las condiciones materiales de los artefactos de la cultura digital, las disponibilidades de nuestros hogares y la simultaneidad de enseñar, aprender y atender la cotidianidad de la vida. La enseñanza y el aprendizaje se apropió e invadió la vida hogareña.

Nuestro sistema educativo se vio sometido a las más diversas tensiones, disputas e incertidumbres. Aun así, con aciertos y errores, pudo acomodarse y continuar garantizando el derecho a la educación de niñas, niños, jóvenes y adultos de este amplio territorio. No desconocemos que muchos y muchas, en soledad, quedaron una vez más excluidas y excluidos de las oportunidades, porque excedió la voluntad del profesorado; puso en evidencia la ausencia histórica de políticas públicas de garantía de derechos a las y los más necesitados.

Nos interesa compartir experiencias situadas en la enseñanza de la historia en este contexto. Para ello recuperamos los casos que nos involucran como protagonistas y, además, reflejan experiencias de otras y otros con los que hemos compartido la escuela abierta en la virtualidad.

¿Qué historias hemos enseñado? Entre la tradición y la innovación

Pensar en las Historias que hemos enseñado durante el año 2020, nos lleva a poner en tensión las prácticas de enseñanzas habituales. Durante el año 2020, el aula escolar como espacio físico en una institución educativa, se volcó hacia formas de virtualidad, en diferentes formatos que fueron mutando con el correr de los meses y en consonancia con las disponibilidades tecnológicas.

En los inicios de la cuarentena, no todas las escuelas se adaptaron a la virtualidad de la misma manera y con los mismos recursos. Desde cada institución se analizó el potencial de los dispositivos digitales con los cuales se mantendría el vínculo pedagógico. Las experiencias son variadas y nutridas, pero podemos dar algunos



ejemplos: algunas instituciones usaron la plataforma classroom, otras habilitaron las clases virtuales con plataformas de estilo Zoom, otras usaron blogs escolares para subir trabajos, otros utilizaron grupos de mensajería instantánea entre docentes y sus respectivos cursos, publicaciones en Facebook de las instituciones, los contactos vía mail. En fin, múltiples opciones para múltiples realidades. En dicho contexto fue frecuente que las y los docentes trabajaran con más de una de las modalidades señaladas, por lo que la propia experiencia de enseñar y en nuestro caso enseñar historia, fue por demás heterogénea con cada grupo de estudiantes. Nos hemos tenido que diversificar en las modalidades para garantizar, en la medida de nuestras posibilidades, el derecho del estudiantado.

Con todo esto, para enseñar historia tuvimos que adaptarnos a cada contexto y situación de trabajo, por lo que las narrativas de nuestras experiencias son absolutamente situadas. Los contenidos y las formas en las que enseñamos viró en una suerte de experimentación y mixturas. Una de las primeras tareas que realizamos a nivel institucional, por áreas de conocimiento escolar, fue la de organizar los contenidos mínimos o centrales que debían trabajarse en la virtualidad, y, estos no fueron unificados en todas las escuelas en las que trabajamos. Aquí el desafío fue sumamente importante, porque el acuerdo requirió de negociaciones en las que las tensiones no estuvieron al margen ¿Qué deberíamos enseñar y por qué? generó debates que nos ubicaban entre la tradición y la innovación. ¿qué considerábamos era importante compartir con el estudiantado? puso en evidencia la diversidad del pensamiento del profesorado, las perspectivas y los posicionamientos políticos e ideológicos sobre ¿Qué historia enseñar en este contexto? Pregunta que no fue fácil responder producto de la propia complejidad del conflicto. De allí que resulte valioso recuperar la idea de Joan Pagès, cuando sostiene que enseñar historia o ciencias sociales debería tener como finalidad formar el pensamiento social y crítico del estudiantado para que pueda intervención con conocimiento en el mundo que habita.¹

Decimos que fue una especie de experimentación porque no fuimos formados para enseñar en la virtualidad, sumado a la casi nula experiencia de este tipo. Nos animamos a pensar en diversidad de formas posibles, pero, la vertiginosidad e incertidumbre, nos fue llevando a una mixtura entre lo sincrónico y lo asincrónico,

¹ Joan Pagès, (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la enseñanza de la historia*. Apehun, 7, pp. 69- 91.



entre las “guías de trabajo” y las explicaciones para desarrollar los temas; entre las lecturas de textos y las respuestas a las preguntas pautadas; entre las preocupaciones por algunos grupos de estudiantes y la apatía de otros/as tantos/as. La mixtura de nuestras prácticas se nutrió, con el correr del tiempo escolar, de profundas reflexiones. Pudimos alejarnos, al menos un poco, de las lógicas de los eternos listados de contenidos de nuestras programaciones. Realizamos ajustes ya no tan centrados en los procesos históricos anclados a periodizaciones tradicionales, sino sobre la organización del contenido histórico escolar a partir de temas o problemas de relevancia que nos permitieron trabajar con otras temporalidades, con el cambio, con la continuidad o con la simultaneidad desde una perspectiva interdisciplinar.² Optamos por aquellos controversiales, porque interesó al estudiantado desde la empatía, el debate y la reflexión histórica de lo que planteamos

También nos aventuramos a otros modos de abordar los contenidos. Facilitamos, al estudiantado diversidad de dispositivos, recursos y materiales didácticos que les permitieran comprender y explicar los problemas sociales. Fuentes históricas, periodísticas, redes sociales, películas, documentales, cuestionarios drive, discursos, imágenes, entre otras posibilitaron una cierta dinámica en el desarrollo de las clases tanto sincrónicas como asincrónicas.

Por dar algunos ejemplos podemos destacar las propuestas que se usaron para trabajar los distintos contenidos. Este es el caso de un curso donde se abordó un contenido frecuente de los planes de estudio como lo es la Revolución Industrial. En vez de trabajarlo desde la forma más clásica, como el explicar y detallar los cambios y transformaciones sociales, se optó por utilizar una película como disparador. Al estar en nuestros hogares durante la pandemia el usar una película se volvió un recurso atractivo y facilitador. Pero claro, como ya se dijo, la pandemia puso en evidencia las desigualdades sociales, por lo que se eligió una película que estuviera disponible en YouTube, por mencionar una plataforma que no cobra suscripción, como Netflix o semejantes. También se dejaron fragmentos claves de la película como recurso adicional para las situaciones más limitadas de conectividad. El filme elegido fue “Las sufragistas”³ película ambientada en la segunda revolución industrial, ideal para trabajar desigualdades de género. A su vez se amplió el análisis

² Miguel Ángel Jara, «El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas», 2020.

³ Gavron, Sara, *Las Sufragistas*, 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=3LQAnFEADl4&t=18s>.



de la película, con material de texto y preguntas problematizadoras que pusieran en tensión situaciones del filme con experiencias y opiniones del estudiantado sobre estos aspectos en la vida cotidiana. Con ello se pudo abordar una parte de los cambios y transformaciones sociales del periodo, darles una vuelta de tuerca al contenido y problematizarlo con situaciones sociales más cercanas que invitaran a las y los estudiantes a debatir sobre los problemas sociales.

Otro ejemplo fue el repensar los espacios y los discursos construidos en relación a los procesos históricos de la Historia Argentina. Críticos con la historia argentina que hemos enseñado en más de una ocasión, reducida a lo ocurrido en espacios muy limitados como lo es Buenos Aires, nos hemos abocado a los espacios patagónicos y otras territorialidades. Aquí lo complejo fue repensar la historia a enseñar, pero no limitándose a una historia regional patagónica, sino a pensar los espacios desde otras construcciones para distanciarnos de lo que la historiografía tradicional ha denominado “Conquista del Desierto”, un concepto justificador y negador de la otredad. El doble desafío fue pensar y problematizar dicho espacio no solo desde lo histórico, sino también a partir de ponerlo en tensión con problemáticas actuales de quienes siempre lo han habitado. ¿Qué estrategias utilizamos?

La primera fue pensada para analizar críticamente algunas cuestiones en relación la efeméride del 12 de octubre, trabajando a partir de una noticia publicada en el Diario Página 12⁴ que tiene información interesante para provocar el debate con el estudiantado. Analizamos críticamente el avance del estado nación argentino sobre los pueblos originarios, con todo lo que ello implicó: genocidio, sometimiento, eliminación de creencia, cosmovisiones y cultura. En un segundo momento, tensionar el romanticismo historiográfico con el cual nos referimos al genocidio y al sometimiento de pueblos originarios. Como tercer punto se relacionó ese avance militar del estado, en relación con el modelo agroexportador, y la expansión de la frontera agrícola. Por último, relacionamos estos tres elementos históricos con problemáticas actuales que hay entre el estado y los pueblos originarios en la región patagónica.

⁴ Darío Aranda, «El estado se construyó sobre un genocidio», *Página 12*, 10 de octubre de 2011, <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-178560-2011-10-10.html#:~:text=12%20DE%20OCTUBRE-,%E2%80%9CEl%20Estado%20se%20construy%C3%B3%20sobre%20un%20genocidio%E2%80%9D,masivos%2C%20fusilamientos%20y%20ni%C3%B1os%20robados.>



Para ello se trabajó con preguntas que problematicen la situación abordada y trabajos de indagación sobre otras fuentes y evidencias que posibilitaran que las y los estudiantes pudiesen elaborar una reflexión crítica del proceso histórico en cuestión. Elaboramos material didáctico con información sobre el modelo agroexportador que ayudará a los estudiantes a pensar esa campaña militar con la consolidación de un modelo económico sobre la idea de corrimiento y expansión violenta de la frontera. Cuando les preguntamos ¿a quién pertenecía el territorio del actual Neuquén en 1870? Las respuestas nos sorprendieron. Adjudican dicho territorio, a Argentina, a Chile, en menor medida a España, pero escasamente a los pueblos originarios. Es muy interesante la fuerza que adquieren las concepciones de los estados nacionales, que asocian a un estado con un determinado territorio. Cuestiones que nos hacen considerar que es acertado repensar discursos históricos asociados a los territorios, a los modos en que se han ido conformando y a la diversidad de comunidades que lo configuran.

Siguiendo el ejemplo de la enseñanza de la historia de Argentina, otro caso que nos permitió reflexionar sobre el abordaje de contenidos y la reformulación de los programas a partir de problemas, fue el caso del modelo agroexportador a partir del contraste con el modelo extractivista de Vaca Muerta. Consideramos que trabajar problemáticas locales que permitan pensar distintas experiencias históricas, es una forma de generar un acercamiento más directo con el tiempo histórico que se pretende enseñar. Es decir, si queremos trabajar el modelo agroexportador de la manera más “tradicional”, abordaremos los conflictos que este modelo económico planteó para la sociedad de la época, pero en un espacio geográfico determinado, lejano a nuestra realidad territorial, como lo es la Pampa Húmeda de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y el Litoral. Tradicionalmente, trabajamos estos conflictos a partir de los efectos que tuvo este modelo económico en la sociedad rioplatense en relación al mercado internacional.

La pandemia y la educación en contexto de aislamiento nos animó a pensar el conflicto a partir del presente, y fundamentalmente, a partir de situaciones que las y los estudiantes transitan cotidianamente. Entonces, trabajar los conflictos que genera el modelo extractivista en la región, la desigualdad palpable en la ocupación del territorio, la fragmentación social que produce, un Estado ausente en materia de desarrollos sustentables y que regule el impacto ambiental, es una cuestión fundamental para generar interés y pensamiento crítico en el estudiantado, que



como bien plantea Santisteban, es la finalidad central en la enseñanza de las ciencias sociales.⁵

Un tercer ejemplo que hemos trabajado fue el abordaje de los conflictos sociales de la década de 1960 en Argentina a partir del estudio del “Choconazo”. Habitualmente, estamos acostumbrados a trabajar la conflictividad en Argentina de esa década abordando el Cordobazo como un caso paradigmático de la protesta social de los ‘60. Sin embargo, con la intención de promover empatía e interés por el espacio que habitan las y los estudiantes, nos animamos a abordar esa particular década y ese momento de gran conflicto social a partir de un conflicto local de la provincia, pero que se encuentra íntimamente relacionado con el contexto nacional. La finalidad ha sido que los y las estudiantes tengan una aproximación de cómo se moldeó el perfil económico y energético de la región a partir de políticas nacionales, y, en contraste, cómo los espacios se fueron transformando y desarticulando socialmente, conforme el Estado se fue corriendo de sus atribuciones y relegando el control de los bienes públicos a concesiones privadas.

Repensar las construcciones metodológicas en época de pandemia nos permitió reflexionar sobre los contenidos y las historias que enseñamos y los saberes de las y los estudiantes. Pensamos que recuperar la historia regional y local es una pieza fundamental de nuestra labor como educadores, ya que nos permite abordar problemáticas sociales a partir de lo cotidiano, lo tangible y construir nuevos relatos que pongan en tensión las tradiciones de enseñanza y visibilizar a las y los ausentes en los relatos de una historiografía centrada en Buenos Aires.

Por último, mencionaremos una actividad asincrónica desarrollado a partir de un formulario de Google, que nos permitió abordar un problema social como es la pobreza, utilizando las redes sociales y medios de comunicación. A partir de la combinación de posibilidades que ofrece esta herramienta: videos, imágenes (y memes), solicitamos responder a una serie de preguntas, en formato de texto o eligiendo opciones preestablecidas. Pensamos que fue una experiencia muy enriquecedora, ya que nos permitió trabajar un problema social candente⁶, alejándonos de los métodos tradicionales y recuperando otros dispositivos de análisis combinando diferentes actividades, como lo permite el formulario Google.

⁵ Antoni Santisteban Fernández, «Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales», en *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (Síntesis, 2011), 63-84.

⁶ Ramón López Facal, «Conflictos sociales candentes en el aula», *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* 97 (2012): 65.



Una de las consignas planteadas fue: “La situación de pobreza es (y ofrecimos una serie de opciones): a). Desde hace mucho tiempo, b). Es un problema actual, c). Depende de cada época d). No es tan real como se escucha y c). Solo es algo que sucede en nuestro país”. Los y las estudiantes debían marcar la respuesta que consideraban era la correcta. Nos interesa pensar en actividades como la presentada, si los y las estudiantes asocian los problemas sociales en diferentes dimensiones temporales, por ello ofrecimos una secuencia de trabajos que realizamos con distintos grupos de estudiantes, partiendo de analizar un tema problema en particular que fue pensado en relación con un contenido histórico puntual: el modelo agroexportador. Buscamos trabajar dialécticamente entre un problema que consideramos socialmente relevante y un contenido histórico frecuente en los planes de estudios de los niveles secundarios. Fue nuestra intención hacer un diálogo entre esa problemática, el contenidos y situaciones del presente que incentivaran la reflexión y el pensamiento crítico de los y las estudiantes.

Con este eje central abordamos una secuencia didáctica repensada para la virtualidad,⁷ adaptada en un formato de formulario Google que involucró una amplia gama de recursos, como textos de elaboración propia, videos, imágenes, memes, redes conceptuales, preguntas problematizadoras, con la intención de promover un diálogo constantemente entre el pasado, el presente y el futuro, que nos aportaron ideas para pensar nuestra labor desde la virtualidad y en la enseñanza del pensamiento histórico.⁸

¿Qué desafíos se nos presentaron en la enseñanza de las historias en contextos de virtualidad? Decisiones didácticas

Ante las condiciones impuestas por el contexto ya mencionado, docentes de todos niveles y modalidades, nos vimos obligados a adecuar nuestras prácticas a la realidad pandémica. Esto implicó abordar diversos mecanismos de comunicación virtual con los y las estudiantes, o al menos, con quienes tuvieron la posibilidad de hacerlo. Sin profundizar en el desamparo en el que nos vimos inmersos quienes transitamos día tras día en el sistema de educación público, es preciso mencionar

⁷ Originalmente la propuesta estaba pensada para llevarla al aula física, pero la pandemia nos obligó a modificar la propuesta inicial y adaptarla a la situación que imperaba en su momento.

⁸ Carlos Daniel Gunzelmann, Facundo Agustín López, y Miguel Ángel Jara, «Pensamiento histórico, problemas sociales y cultura digital en la enseñanza de la historia», 2021.



algunas cuestiones. En primer lugar, la continuidad del proceso pedagógico se mantuvo atado a las posibilidades de las y los docentes que, desde su bolsillo, pudieron solventar los gastos que este tipo de trabajo conlleva (dispositivos digitales, conectividad, insumos electrónicos, disponibilidad adecuada en los hogares, etc.). En segundo lugar, también estuvo sujeto a la disponibilidad y posibilidades de las y los estudiantes y sus respectivas familias. En tercer lugar, también jugó un papel importante, la continuidad de la escolaridad, el funcionamiento de las instituciones escolares, es decir, del cuerpo de personas que llevan a cabo el proceso administrativo y el ordenamiento de la vida escolar. Aun en este marco de dificultades, es decir, conectividad, condiciones propicias y una vida institucional que no se haya visto interrumpida en su totalidad, las y los docentes nos desafiamos a pensar en qué historia enseñar en este contexto, con qué métodos y para qué enseñar en esta realidad.

Las experiencias que abordamos en el apartado anterior, para situar nuestras prácticas en la pandemia, las presentamos en dos situaciones. Por un lado, aquellas en la que se reunían las mejores condiciones y el contexto lo permitía tanto para la mayoría de estudiantes y docentes, donde se puede desarrollar con frecuencia regular clases virtuales a través de plataformas de videollamada (Google Meet, Zoom, Skype, Jitsy, WhatsApp, Telegram, Discord, etc.)

En segundo lugar, aquellas prácticas que mantuvieron un vínculo más fluido, ya que las condiciones materiales de las y los involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, posibilitaron el desarrollo de clases semanales. Nos referimos a, por ejemplo, la elaboración de lecturas y análisis de imágenes, envío de videos, responder cuestionarios, es decir, actividades que se pueden llevar a cabo a través del intercambio de mails, mensajes o alguna plataforma (como es el caso de LAZOS en la provincia de Neuquén). Aun así, la participación de los y las estudiantes no fue la misma en cada escuela, ni constante a lo largo del año. En los inicios fue bastante limitada, y sobre mediados de año y sobre todo en el periodo de cierre de notas, aumentó vertiginosamente. Muy probablemente producto de las lógicas de acreditación que imperan en la escuela secundaria. El peso de aprobar la asignatura sigue siendo muy fuerte en el estudiantado. Algunas de las preguntas más frecuentes fueron *“Hola profe, yo le mandé todo, ¿ya estaría aprobado con eso?”*; *“Hola profe, ¿qué tengo que hacer para aprobar la materia?”*; *“¿Qué trabajo me falta*



entregar? ¿Y con eso ya apruebo?”; es decir, la preocupación del estudiantado radicó, fundamentalmente, en el carácter evaluador y disciplinador de las prácticas educativas en las escuelas en las que trabajamos.

Preguntas que como docentes nos interpelan, producto de la fuerza que tiene la evaluación y acreditación como mecanismo de coacción en el estudiantado. ¿Será que el “miedo” a desaprobado, producto de las lógicas tradicionales que aún organizan el sistema educativo en general y de la enseñanza en particular, limitan el interés por aprender? En este punto, pensamos que es fundamental la reflexión que nos permita, como docentes, repensar cómo entendemos y percibimos la evaluación en escuela y que decisiones didácticas tomamos en este sentido.

Las instituciones educativas debieron dejar de lado su carácter de “guardería” mientras duró la virtualidad exclusivamente, y reconvertir su rol y función social a partir de lo netamente vincular. Al estar estudiantes y docentes en sus hogares, es imposible seguir entendiendo a la escuela como lo hacíamos hasta 2019. Lo relacional, empático, vincular, se volvió un aspecto fundamental de la escuela en su formato virtual.

Este aspecto impactó directamente en la ejecución de propuestas didácticas para quienes comprendimos esta transformación. La evaluación de contenidos curriculares en este contexto pasa a estar en un plano completamente secundario. A su vez, la poca, escasa o nula reglamentación existente sobre la escuela en formato virtual provocó ciertos desajustes administrativos que influyeron enormemente sobre las decisiones de las y los docentes.

Sobre la evaluación, entonces, queremos precisar algunas reflexiones que el contexto nos invitó a profundizar. Como mencionamos recientemente, la evaluación formativa de los aprendizajes quedó completamente obtusa en la realidad de la vida escolar en pandemia durante el año 2020.⁹ Producto de ello, nos animamos a desarrollar propuestas didácticas, en aquellas situaciones que las condiciones lo permitían, que aborden contenidos y problemas un poco por fuera de lo que trabajábamos tradicionalmente en la escuela presencial. Esto permitió considerar otras cuestiones a la hora de “evaluar” en este contexto, procuramos mirar los procesos de comprensión, explicación y comunicación de los aprendizajes a partir de la identificación y resolución de problemas sociales actuales y regionales

⁹ Montserrat Oller Freixa, «¿Por qué, qué cuándo y cómo evaluar? La Evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales», en *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación primaria: Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*, 2011, 207-26.



atendiendo a nociones temporales y territorialidades múltiples sobre las que el estudiantado pudiera dar cuenta en sus pequeñas producciones (individuales y grupales).

Por otro lado, queremos mencionar cómo influyó en las prácticas de las y los docentes, las decisiones tomadas desde los organismos estatales y la interpretación que cada institución educativa construyó sobre esa reglamentación dictada a la par que se desarrollaba la pandemia en el 2020. Es preciso aclarar esto: cada escuela adoptó una interpretación diferente sobre lo que se reglamentaba desde el Consejo Federal de Educación o las resoluciones del Consejo Provincial de Educación. Y decimos que es preciso aclararlo ya que, en la provincia de Neuquén, donde situamos nuestra experiencia de enseñanza de la historia, la mayoría de los y las docentes que trabajamos en el sistema público, tenemos nuestras horas repartidas en una gran cantidad de escuelas. Si esto genera complicaciones en la normalidad de la escuela presencial, la modalidad virtual no está exenta de las mismas. Aunque reconocemos que son de diferente naturaleza. Vamos a centrarnos en las que tienen que ver con las que consideramos, impactan de lleno en los criterios de evaluación y los de acreditación.

Consideramos que muchas de las decisiones sobre la evaluación, tomadas desde las autoridades educativas, dificultaron en cierta medida la labor docente debido a la ambigüedad de las concepciones sobre evaluación como proceso de aprendizajes no sumativos y la acreditación como acto burocrático de promoción.¹⁰ Estas nociones se tradujeron en diversas resoluciones y sobre ellas las escuelas definieron políticas de evaluación/acreditación. Aquellas que apuntaron a la promoción directa de cursos y a aprobar directamente las materias, disminuyeron el interés o el compromiso de muchos estudiantes. Por otro lado, aquellas que apuntaban a regular en cierto sentido la situación escolar, volvían a priorizar el carácter cuantitativo de la evaluación, nos referimos a la situación de “aprobado” y “en proceso”. Este tipo de medidas que se adoptaron se hicieron sin tener en cuenta la realidad que estaban atravesando cada institución educativa ni cada grupo clase, por tanto, para no hacerse cargo del problema como corresponde, generando mecanismos de vinculación, haciendo llegar ayuda y conectividad a quien lo necesite, las autoridades gubernamentales emitieron resoluciones y decretos abiertos a distintos

¹⁰ Cecilia Bixio, «Cómo planificar y evaluar en el aula. Buenos Aires», *Homo*, 2003.



tipo de interpretación, que los sectores de las comunidades educativas encargados de ponerlos en ejecución, lo hicieron de diversas maneras.

Entonces, nos encontramos con un gran abanico de situaciones: algunas escuelas decidieron promoción directa a todos los estudiantes en todas las materias; otras establecer diferentes fechas para pasar de la condición de “en proceso” a “aprobado” de 1° a 4° año y otra para 5°; otras seguir trabajando todo el año 2021 con el estudiantado en condición de “en proceso”, y si no lo logran en diciembre, pasan a condición de previo; es decir, una gran cantidad de realidades para una sociedad completamente fragmentada. Por todo lo mencionado, es difícil imaginarse cómo no reflexionar sobre la realidad laboral que nos toca atravesar a las y los docentes. En este sentido, repensar qué pretendemos evaluar, en qué contexto, y bajo qué circunstancias, nos resulta fundamental para desarrollar nuestra tarea de enseñar historia.

Es en este recorrido de nuestras prácticas virtuales donde pudimos dejar de lado los extensos listados de contenidos que tenemos que dar año tras año, vinculado a lo curricular exclusivamente, y empezar a pensar en tratar temas que pueda generar empatía o interés en las y los estudiantes que tuvieron la posibilidad de acceder a la educación en formato virtual y acompañar aquellas/os que carecían de medios tecnológicos para continuar con su proceso educativo. La pandemia nos demostró y demuestra día a día, que muchos derechos que creíamos garantizados, a partir de la gratuidad educativa, hoy en día no se garantizan.

En este marco de reformulación de nuestras prácticas a partir de un contexto que excede nuestras posibilidades, fue preciso preguntarnos ¿Para qué enseñar lo que enseñamos? La centralidad de esta pregunta radica en, cómo veníamos mencionando, la reconfiguración del rol de la escuela en la sociedad a partir de la pandemia. ¿Queremos que repitan de memoria el orden estamental del feudalismo; o preferimos que puedan encontrar claves y elementos que les permitan comprender la complejidad del entramado de la sociedad de la que forman parte?

Finalmente, las decisiones didácticas que fuimos tomando se nutrieron de las condiciones materiales y desiguales entre el estudiantado, las finalidades de la enseñanza y los recursos, materiales didácticos y criterios e instrumentos de



evaluación que nos posibilitaron desarrollar nuestra propuesta de enseñanza de la historia.

¿Qué desafíos para la enseñanza de las historias en contextos de modalidades de virtualidad y presencialidad? Notas finales para ampliar y compartir las reflexiones sobre las historias escolares.

En aquellos casos en que las condiciones permitieron tener un desarrollo de clases virtuales, es decir mantener encuentros con las y los estudiantes a partir de videollamadas, fue un poco más sencillo (solo un poco) desarrollar una propuesta ajustada de contenidos de una manera no muy alejada de como lo hacíamos en la presencialidad. Sin embargo, comenzamos a evidenciar algunas situaciones que nos obligaron a repensar nuestros métodos, si es que realmente estábamos comprometidos en generar un interés en el estudiantado. Claramente no es lo mismo desarrollar una clase de Historia en unos 80 minutos en el aula, que hacerlo mediante un dispositivo virtual. Es necesario repensar los tiempos, la participación, las actividades y las formas de comunicación.

En el aula, el espacio físico donde confluyen experiencias, saberes y los propios encuentros, es más fácil darse cuenta si lo que uno dice genera interés o aburrimiento, porque nos podemos ver las caras e interpretar, a partir del intercambio de miradas y palabras, qué es lo que está ocurriendo con las personas que están participando. Sin embargo, en el contexto virtual, uno no puede saber qué es lo que ocurre con certeza del otro lado de las pantallas. Y no decimos “de las cámaras” porque generalmente los y las estudiantes las mantienen apagadas en los encuentros (y no solo en la escuela media, también es algo que ocurre en el nivel universitario). La intención no es juzgar dicho accionar, no sabemos qué condiciones existen en los hogares del estudiantado, si cuentan con un espacio propicio para estudiar, la vida de la familia, si cuentan con un servicio de internet que les permita una conexión estable, es decir, si queríamos realmente desarrollar una clase, hay cuestiones como ésta que es muy difícil resolver.

Entonces, al verse modificado el vínculo humano por la intermediación de dispositivos digitales en un formato virtual, las prácticas de enseñanza se vieron modificadas. De esta forma, tuvimos que apoyarnos más en recursos acordes al contexto de la cultura digital como lo son las presentaciones en Power Point o Prezi,



proyección de videos, y análisis de imágenes. También como decíamos, fue importante repensar los tiempos de clase.

En lo que respecta al próximo año 2021, planteamos realizar algunas cuestiones a modo de reflexiones en cuanto a lo educativo en general y a la enseñanza de la historia en particular. Sin lugar a duda el 2020 tensionó la cultura de enseñar y aprender, pero podemos extraer algunas experiencias para repensar nuestra labor en un contexto que involucrará lo virtual con lo presencial. Claro está que la presencia de ambas modalidades de trabajo, intuimos que será variable, flexible y situado acorde a las decisiones políticas y situaciones epidemiológicas de cada lugar de nuestra ciudad.

El próximo año, en caso de tener que trabajar con modalidades virtuales, nos encuentra con mayores herramientas y experiencias. Si bien siempre hay elementos que mejorar, podemos rescatar aquello que nos resultó positivo del 2020, y repensarlo para este 2021. Las dificultades de la virtualidad, que ya mencionamos anteriormente, no fueron pocas y no desaparecieron, pero al abordarlas nuevamente es una segunda oportunidad. No podemos, ni es nuestra responsabilidad, garantizar como docentes la conectividad y acceso a la virtualidad de los y las estudiantes, pero sí podemos repensar las actividades y trabajos que les asignaremos, en base a lo que se pudo trabajar el año pasado. Podemos reconocer aquellas actividades y modalidades de trabajo que no funcionaron como esperábamos y mejorarlas.

Pero sumado a esto, este 2021 la virtualidad se integrará con la presencialidad, dando lugar a que volvamos a las aulas físicas, y volvemos a encontrar cara a cara con los y las estudiantes. Los desafíos no serán pocos, las desigualdades estarán presente, como las posibilidades de contagio. Pero aun así podremos recuperar lo vincular con los y las estudiantes, y en el caso de tener que volver a una virtualidad obligada, tenemos, aunque sea mínima, una experiencia para no caer en prácticas deshumanizantes que limiten a los y las estudiantes a un número o correo electrónico. Pensamos que podemos abordar la enseñanza de una historia crítica y reflexiva para los y las estudiantes, sin necesariamente recurrir a programas extensos que aborden los contenidos de manera somera y sin relación alguna con el presente que nos rodea. Para ello el enseñar historia desde temas problemas, o problemas socialmente relevantes se vuelve una opción interesante, aunque no la única, para abordar en las aulas físicas o en la virtualidad.



Las experiencias y las reflexiones colectivas sobre ellas aventuran posibilidades. Las decisiones que tomemos deben pensarse situadamente, en el colectivo del profesorado de las instituciones educativas de carne y hueso. Si bien podemos coincidir que la pandemia no ha cambiado la cultura educativa en nuestro país, quizás sea un punto de partida para repensar, al menos, nuestras programaciones y propuestas de enseñanza.