



ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Inicial

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



ARGENTINA EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora editorial

Prof. Mgter. Liliana Abrate

Coordinación pedagógica y supervisión editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Sofía López

Luciana Caverzacio

Producción de contenido

Mariana Belluscio

Corrección de Estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez y Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



2022

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes- tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re- definición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo *en* y *con* la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar la configura- ción horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pe- dagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formati- vas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educación presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dis- positivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suce- da en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Supe- rior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto des- tinada a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompaña- miento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta modalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, permanencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provin- cia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación docen- te inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que com- binen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la presencia-

lidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este sentido, la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/ esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para visitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



ARGENTINA EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Formato: **Asignatura**

Año: **1°**

Carga horaria: **3 h cátedra**

Campo de la formación: **Campo de la Formación General**

Régimen de cursado: **Anual**

Introducción: ¿Por qué pensar en itinerarios?

La idea de itinerario nos remite prontamente a imaginar un camino, un viaje, un recorrido. Y también algunas pistas. Pero en todos los casos, siempre sobresale su carácter de flexible, abierto a las sugerencias, a otras posibilidades. Hay múltiples opciones de elegir trayectos, trazar senderos, coordinar exploraciones. Entonces aparecen los itinerarios, para asistirnos en algunos puntos del camino que son particularmente bellos o interesantes y no podemos perderlos de vista; o para advertirnos de que es una zona complicada y debemos prestar especial atención a los pasos que damos.

También nos sirven para organizarnos: podemos pensar en territorios largamente conocidos, donde sabemos de cada recoveco, pero el itinerario es la hoja de ruta que trazamos con precisión de relojería. O podemos estar frente a nuevas exploraciones, y allí el itinerario es la brújula que nos orienta en el descubrimiento. De cualquier modo, siempre estamos hablando de pistas, de mojones que articulan diferentes formas de transitar el camino; ya que en definitiva, somos nosotros/nosotras quienes hacemos la experiencia del recorrido.

Este itinerario, en particular, pretende aportar pistas, algunas claves renovadas a quien esté recorriendo el trayecto de una materia que conoce muy bien, trayecto

que ya ha transitado varias veces, pero que –como siempre sucede, aunque ahora con mayor contundencia– se despliega en un contexto nuevo, casi inédito, de construcción de experiencias de enseñanza en la modalidad combinada.

En este sentido, los aportes que aquí encontrarán no buscan desarrollar contenidos específicos ni ofrecer recetas, más bien convertirse en mojones, hitos o lugares interesantes de visitar durante el recorrido. Y como todo recorrido, se torna más enriquecedor si es compartido, ya que nos convoca a entablar conversaciones con otras ideas, producciones y debates.

Presentación de la unidad curricular. Marco orientador y propósitos de la formación.

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él, y así salvarlo de la ruina, que de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común

(Arendt, 2016, p. 301)

Argentina en el Mundo Contemporáneo es una asignatura correspondiente al primer año de la formación en el Profesorado de Educación Inicial, una unidad curricular troncal en la formación de maestras y maestros, que:

Pretende contribuir a una sustantiva formación histórico cultural acerca del mundo contemporáneo, a través de la construcción de una perspectiva integradora que favorezca la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales, económicos y territoriales que dieron origen al proceso de construcción del Estado Argentino en los siglos XIX y XX. (Córdoba. Ministerio de Educación, 2015, p. 31)

De modo que el paso formativo por esta asignatura no es menor, y resuena con particular fuerza en un objetivo desafiante que propone el *Diseño Curricular* (ME, 2015): “constituir un marco de referencia que dé sentido a abordajes teóricos en torno a problemas considerados relevantes para la comprensión crítica del mundo contemporáneo” (p. 31).

¿Cómo aportar a la comprensión del mundo? ¿Qué fragmentos de ese mundo elegir para transmitirlo? ¿Cómo transmitir la *experiencia de mundo* de una manera lo suficientemente significativa como para alentar a su conservación? ¿Cómo hacer

frente a la responsabilidad de preparar a los nuevos, a los jóvenes, a los recién llegados a este mundo para que emprendan la caótica y revitalizante tarea de transformarlo?

Una de las primeras voces que queremos traer a nuestro recorrido es la filósofa alemana Hannah Arendt, que además de ser una de las pocas filósofas mujeres reconocidas en el mundo académico, fue también maestra y formadora en escuelas superiores. Ya desarrollaremos con mayor detenimiento las razones por la que la invitamos a conversar –quizás con la introducción de esa primera cita ya lo intuyen–, pero mientras tanto, quedémonos pensando en los interrogantes enunciados previamente.

En el contexto actual de transformaciones aceleradas de nuestra cultura, conversar con la idea de educación de Hannah Arendt (2016) resulta imprescindible, no para pensar desde una idea conservadora de cultura, donde lo viejo debe preservarse y lo nuevo debe domesticarse y adaptarse a lo ya dado, sino porque su planteo nos coloca en el centro de una responsabilidad que –al fragor de la coyuntura– puede que se nos olvide. ¿Cuál es la misión/el objetivo de la educación para Arendt? Transmitir nuestro mundo. Ofrecer experiencias de él, poner a disposición fragmentos que sirvan de marco, de orientación –de itinerario– a los nuevos, con la suficiente confianza en que eso que ponemos en sus manos puede ser renovado, pero al mismo tiempo con el resguardo de saber que “también el mundo necesita protección, para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación” (Arendt, 2016, p. 286).

Hoy la efervescencia de nuestro mundo se diluye en la inmediatez de las comunicaciones, la fluidez de los conceptos, la disponibilidad de información en exceso, datos y experiencias adaptadas a la individualidad de cada usuario. En un mundo que se expresa en estos términos, cabe preguntarse: ¿por qué insistimos en estudiar los procesos históricos que conformaron nuestro mundo? Y podríamos profundizar aún más: ¿qué tenemos para ofrecer de ese mundo, nosotros profesores/nosotras profesoras, frente a la disponibilidad casi inmediata que la digitalización de la cultura actual pone a disposición?

Hacia finales de los años 50, Hannah Arendt escribió una serie de ensayos que reunió en un volumen titulado *La condición Humana* (2007). Allí, entre otros muchos temas, la autora se preguntaba por los alcances de la carrera espacial, que tenía al mundo preso del deseo de salirse de sí, para conquistar el espacio. A propósito del lanzamiento del primer satélite, el Sputnik 1, que orbitaba alrededor de la tierra, Arendt afirmaba que había allí una pulsión de abandono, de fuga.

Para ahondar más en estas ideas, compartimos otra voz interesante, la del profesor en Historia Javier Trímboli, quien brindó una breve charla para docentes en

formación de los profesorados de la provincia de Buenos Aires. En esta instancia, desarrolló una proposición sumamente desafiante que los/las invitamos a visionar: *La escuela contra la fuga del mundo*

Compartimos mucho de lo expresado por Trímboli a la hora de pensar nuestro rol y tarea. Nos interesa su planteo porque creemos que lo que estamos proponiendo en esta unidad curricular es justamente una pulsión contraria: volver la mirada a cómo se construyó nuestro mundo, para ofrecer un fragmento que sabemos debe ser conservado, transmitido y renovado.

Propuesta metodológica: cuatro claves para pensar nuestros recorridos

A continuación abordaremos cuatro pistas o núcleos de sentido que consideramos pueden ser claves en la orientación metodológica para la construcción de las propuestas de enseñanza que van a desarrollarse en la asignatura. No se trata del abordaje y desglose de los ejes de contenidos determinados por el *Diseño Curricular* (ME, 2015) –que ustedes ya conocen y sobre los cuales realizan el recorte y propuesta en sus programas anuales–, sino más bien estamos pensando en núcleos que se articulen de manera transversal y que propongan abordarlos *en clave de*, como posibles miradas que se crucen, complementen o determinen una manera particular de considerarlos y llevarlos a la clase, contemplando este nuevo escenario de modalidad combinada.

Núcleo 1 · En clave de artificio: Enseñar desde objetos culturales.

Núcleo 2 · En clave disciplinar: Enseñar a pensar históricamente.

Núcleo 3 · En clave local: Enseñar desde el contexto regional.

Núcleo 4 · En clave de nuevas competencias: Enseñar desde la alfabetización digital.

Los cuatro núcleos que aquí les presentamos surgieron al pensar en las orientaciones metodológicas que el *Diseño Curricular* (ME, 2015) sugiere para esta unidad. Entonces, el **Núcleo 1** está orientado a imaginar el tratamiento de los contenidos desde el abordaje de diferentes hechos culturales y artísticos vinculados a los temas propuestos; el **Núcleo 2** nace de la preocupación por proponer el análisis crítico de los contenidos enfatizando la multiperspectividad y controversialidad propias de las argumentaciones historiográficas; el **Núcleo 3** atiende, por un lado, a la necesaria articulación a la que debemos propender entre los contenidos abordados y el resto de las unidades curriculares de la Formación General, sin descuidar la escala local

o regional por el otro, de manera de poder dar cuenta de algunos procesos de orden global; en tanto que el **Núcleo 4** se asienta sobre la necesidad de introducir elementos que aborden la alfabetización digital, desde una perspectiva crítica respecto del uso de las tecnologías en los procesos de educación.

Reflexionar acerca de la escuela como espacio de subjetivación y sobre la configuración de vínculos en las actuales condiciones sociales, culturales y tecnológicas.

Núcleo 1 - En clave de artificio: Enseñar desde objetos culturales

*Las cosas tienen aura cuando son capaces de levantar la vista
y devolverle la mirada a quien las mira.*

(Benjamin, 1935, p. 79)

*La escuela es el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e
interesamos especialmente en las cosas, o en otras palabras,
la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo.*

*La escuela infunde en la nueva generación la atención
hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos).*

(Simons y Masschelein, 2014, p. 50)

Siguiendo nuestra conversación con Hannah Arendt, queremos detenernos ahora en otra de sus ideas potentes para pensar el mundo. Esta vez, nos referimos a la idea de objetos culturales que desarrolla en otro de sus escritos, *La crisis de la cultura: su significado político y social* (2016). Al respecto, Arendt (a quien en realidad le interesa la discusión sobre cultura y sociedad de masas) trae algunas definiciones sobre objetos culturales; los presenta como aquellos que poseen la facultad de captar nuestra atención y conmovernos, como “esos objetos que todas las civilizaciones dejan tras sí como la quintaesencia y el testimonio duradero del espíritu que las animó” (2016, p. 212). Pero rápidamente nos advierte: “la cultura corre peligro cuando todas las cosas y objetos mundanos, producidos por el presente o por el pasado, se ven amenazados como meras funciones para el proceso vital de la sociedad” (2016, p. 220). Aquí la autora está pensando en una distinción interesante para nuestra época también, a pesar de que no llegó a vivir la expansión inaudita que supuso la digitalización de la cultura, puesto que murió en 1975. Sin embargo, muy tempranamente supo advertir el carácter efímero y voraz de las producciones funcionales pensadas para el consumo. Hoy existe un enjambre de datos, información, accesos a los más variados materiales y producciones de todo tipo, al alcance de nuestra mano, contando apenas con un dispositivo no muy sofisticado y una conexión mínima a Internet.

Nuestra atención se encuentra permanentemente en disputa frente a la multiplicidad de pantallas y estímulos, y la experiencia del mundo se torna algo cada vez más personalizada por algoritmos que nos allanan el camino hacia lo que supuestamente nos interesa, queremos saber, queremos conocer, queremos hacer. Frente al permanente tráfico de datos sobre nuestra experiencia vital (qué nos gusta, cómo nos relacionamos, qué leemos o por qué calles de la ciudad caminamos, sólo por citar algunos ejemplos), se impone la lógica del consumo, como una práctica de carácter individual y destinado a acabarse una vez que se haya agotado. En contraposición, los objetos culturales desde la perspectiva arendtiana, no sólo tienen un carácter perdurable y la particularidad de sorprender, captar la atención y conmover; sino que también al recrearse, se materializan como un acto de transmisión y legado que posibilita conectar con la realidad que nos rodea, con objetos y personas, para conformar también un entorno, un mundo, y conocerlo.

Es esta la idea que nos interesa rescatar para nuestras clases: animarnos a abordar los contenidos de nuestra unidad curricular no sólo desde los aspectos fácticos, conceptuales y procesuales, sino adentrándonos en la comprensión y transmisión de ese mundo. ¿Cómo transmitir el mundo con la intensidad propia de cada época o proceso? ¿Cómo conocer la mirada, pensamientos, búsquedas, disputas y tantas otras aristas de actores sociales que vivieron el pasado? ¿Es posible conocer “el espíritu de una época” a partir de las producciones culturales que sus contemporáneos dejaron trascender? Creemos que sí, y no sólo pensamos que es posible, sino que sostenemos que es necesario, y también, altamente disfrutable.

Ahora bien, ¿cómo hacemos esto? No existen recetas unívocas, ni podemos en estas páginas agotar las posibilidades, pero ayuda pensar que las clases que diseñamos y ponemos a disposición de los/las estudiantes son, en sí mismas, una creación artesanal, un artificio. Afirma Jorge Larrosa (2018):

Los artefactos del profesor son las herramientas, los instrumentos, las tecnologías de su oficio (...) y son también la materialidad con la que trato de hacer presente el asunto de mi materia (...) Hay que hacer visibles las imágenes, hay que hacer legibles los textos, hay que hacerlos sonar, comentarlos, relacionarlos con otros textos y con otras imágenes, hacerlos resonar con experiencias vitales, hacerlos presentes, darlos a leer. (p. 50)

Entonces, es necesario pensar qué artificios podemos desplegar en nuestras clases, qué objetos de la cultura, qué producción, qué diálogos pueden ponerse en tensión, transmitir o generar la experiencia del fragmento de mundo (o del asunto) que queremos enseñar. Para ello podemos utilizar imágenes: obras pictóricas, fotográficas, documentales; también narraciones propias de la época o producidas con posterioridad: películas o documentales, programas radiales o *podcast*, textos literarios, filosóficos o periodísticos, documentos oficiales o personales como cartas,

diarios o bitácoras de viajes. Además de estos materiales, es factible considerar producciones de otras ciencias. La clave es siempre poner en diálogo esas producciones, hacerlas resonar.

Para ir cerrando con este núcleo, les convidamos una idea potente, que al tiempo que nos interpela, nos da una pista para abordar la inclusión de estos “artefactos” en el aula: el concepto de *profanación*. Giorgio Agamben (2005), filósofo italiano contemporáneo, nos cuenta en *Elogio de la profanación* el modo en que surgieron las “sacralidades” y cómo, a través de ciertas cristalizaciones, se dejó fuera del mundo (de lo “mundano”) a determinados objetos, acciones o espacios. Esta operación de sacar algo del uso cotidiano, de lo común, para llevarlo a un *status* diferente –en el que no se puede tocar, usar, manipular– es algo bastante cercano a lo que sucede con algunos objetos culturales. Y si bien en principio podríamos identificar este tipo de acciones con lo religioso –aunque no solamente, ya que los estados liberales en su conformación como naciones también lo hicieron–, podemos reflexionar acerca de qué es lo que pasa con estos objetos considerados *de la cultura* o *de museo* –obras de arte, documentos históricos o tecnologías de variados tipos y temporalidades–, que sólo se contemplan en espacios cerrados, crípticos y controlados, con ciertas reglas de acceso y por fuera del mundo, en vitrinas o escaparates. Lo mismo sucede con las obras literarias, musicales o teatrales, que sólo circulan en ámbitos restringidos y son decodificadas por quienes se suponen que están autorizados. No se pueden usar, tocar, manipular, ni sacar de sus sitios, porque son aparentemente sagradas. Entonces *profanarlas* implicaría quitarles ese velo de sacralidad y traerlas de vuelta al mundo.

Frente a esto, Marteen Simmons y Jan Masschelein (2014), dos pedagogos belgas que están particularmente preocupados por pensar qué hace que una escuela sea escuela, qué pasa en sus aulas y cómo operan las acciones y relaciones que allí se desarrollan, traen a la esfera escolar esta idea de *profanación*. Junto con Agamben, nos dan una poderosa razón sobre por qué trabajar con objetos culturales en las aulas. Si consagrar (volver sagrado, sacar de lo mundano) era la operación que permitía la salida de las cosas de la esfera del mundo, profanar significa, por el contrario, restituirlo al uso general, hacerlo público, volverlo al mundo. Ese movimiento es el que les convidamos a realizar desde este núcleo.

El uso de imágenes en el aula

Si bien hay una multiplicidad de objetos culturales que podemos tomar como asunto de estudio en nuestra asignatura, seleccionamos algunos textos y materiales –imágenes y films– que nos ayudan a pensar otro tipo de operaciones y saberes

tradicionalmente no propuestos por la escuela de manera extendida. En este sentido, Inés Dussel (2009) afirma que las instituciones escolares, históricamente, han privilegiado “la criticidad, la reflexión, la moderación de las emociones, la palabra antes que el cuerpo, la observación a distancia” (p. 183). Para la autora, el uso de la imagen y del cine proponen un contraste a esta tradición, al propiciar “la ruptura de distancias, el acercamiento ‘agigantado’ de las imágenes en la pantalla, la inmediatez, las sensaciones, el ritmo, la parcialidad, la emocionalidad y el sentimentalismo” (2009, p. 183).

Ahora bien, ¿por qué sería importante que la escuela ofreciera algo al respecto de esa educación emocional, de ese adiestramiento en la mirada? Porque, como afirma Dussel (2009):

La cultura visual no es simplemente un repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el “derecho de mirada” (entre ellas, la escuela, que organiza un campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y de lo feo). (p. 181)

Pero también porque es la escuela ese espacio privilegiado de contacto con el mundo, con eso que queremos transmitir, que de otro modo, en otros espacios, no sucedería. ¿Qué tienen para decirnos las imágenes y los films cuando los traemos al aula? ¿A qué tipo de conocimiento puede dar lugar la imagen? ¿Se trata del mismo tipo de conocimiento que facilita un texto escrito? Las imágenes, ¿tienen poder en sí mismas?, ¿son capaces de transmitir algo más que una selección estética?

Estos son algunos de los interrogantes que el historiador del arte Georges Didi Huberman se formula cuando piensa en la imagen como portadora de un modo particular de transmisión. Compartimos dos breves fragmentos de su mirada sobre el alcance de las imágenes y la diferenciación que establece entre poder y potencia:

- ✓ **Didi-Huberman, G.** (2017). *La noche de la filosofía*: El poder de las imágenes. Canal Encuentro. [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=6m22_w19udk&ab_channel=CanalEncuentro
- ✓ **Didi-Huberman, G.** (2017). *La noche de la filosofía*: La imagen potente. Canal Encuentro. [Video] YouTube https://www.youtube.com/watch?v=6uvGhCgupq0&ab_channel=CanalEncuentro

Materiales

Dussel, I. (marzo de 2009). *Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos*. Revista Nómades, 30, 180-193. Universidad Central. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060014.pdf>

Dussel, I. (junio, 2014). *Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad*. Estudos da Língua(gem). Memória, Cinema e Linguagem, 12(1), 77-100. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1241>

Dussel, I. (noviembre, 2007). *La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela*. Propuesta Educativa. 28(2), 19-27. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Dussel_PE28.pdf

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2003). *El valor del cine para aprender y enseñar*. Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 2, 45-52. https://educomunicacion.es/articulos/valor_cine_aprender_ensenar.htm

Núcleo 2 - En clave disciplinar: Enseñar a pensar históricamente

*La historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera, si no científica, por lo menos razonada. (...)
¿Que caigo en el historicismo? (...) ¿Cómo podría "caer" en él?
Yo nado en él, vivo en él, respiro en él. Pensar al margen de la historia
me resultaría tan imposible como a un pez vivir fuera del agua.*

(Vilar, 1987).

Comprender –y más aún enseñar– contenidos históricos requiere del manejo crítico de conceptos específicos y epistemológicos, y de un manejo sustancial sobre la metodología que implica la construcción del conocimiento histórico. Se trata aquí de favorecer la adquisición de una serie de capacidades a través de las cuales los/las estudiantes puedan acercarse a los hechos y narrativas históricas con ojo crítico. Sin embargo, este objetivo –infinitas veces expresado en planificaciones, diseños y secuencias– no es algo sencillo de lograr. Todas estas habilidades y procesos cognitivos no son algo innato, sino procesos complejos, con los que se debe trabajar en pos de su adquisición y perfeccionamiento. Esto significa que para comprender y enseñar historia es necesario poder activar un tipo de pensamiento en particular, una inteligencia acorde a los mecanismos necesarios que deben operar para el abordaje de cierto conocimiento. Por ejemplo, se habla del pensamiento computacional o matemático como un modo particular de entender ciertas cuestiones referidas al universo del razonamiento lógico, o del pensamiento filosófico para abordar ciertas

construcciones del saber. Del mismo modo, existe también el pensamiento histórico, con características particulares y propias de su manera de pensar el mundo.

Si hacer historia es intentar hacer comprensibles las conexiones entre los hechos y procesos del pasado, entonces, existe un razonamiento particular que es necesario en el proceso de enseñar y aprender historia. Ahora bien, razonar históricamente no es la acumulación memorística de datos, sino la comprensión de los hilos significativos que unen estos hechos y los conectan con otros procesos y, a veces, con problemáticas vigentes en el presente.

Aunque muchísimos autores han desarrollado con meticulosidad las características de este tipo de razonamiento, fue Pierre Vilar (1997) quien acuñó la expresión *pensar históricamente*, como un modo particular de interpretar y conocer el mundo.

Veamos con detenimiento qué competencias y habilidades supone este concepto:

- a. En primer lugar, se refiere a la capacidad de desarrollar una conciencia histórico—temporal. Ésta se configura a partir de las relaciones que se establecen entre pasado, presente y futuro, e incluye tanto las representaciones que los sujetos hacen sobre el pasado, como las imágenes con las que proyectan el futuro. Aquí se suscita el primer desafío, ya que estamos hablando de lograr una percepción nueva del tiempo, no ya lineal (como generalmente se exponen los sucesos, en un modo cronológico ascendente), sino desde la complejidad de la explicación histórica. Esto implica la construcción de articulaciones temporales, en donde son necesarios ciertos procedimientos mentales, como por ejemplo la percepción acerca de que existen diferencias en las duraciones de los procesos; la interpretación de los cambios y continuidades; o la capacidad de interpretar desde la sincronía y la diacronía.
- b. En segundo lugar, también supone explicar la historia a través de una narración. En cierto sentido, toda narración es una forma de explicación, por lo que la competencia narrativa implicaría construir explicaciones históricas, estructurales e intencionales, donde los personajes, escenarios y hechos históricos se sitúen en una trama coherente. Aquí la conceptualización es la clave. Al igual que con la percepción del tiempo, en la explicación histórica no se trata de una sucesión inacabada de hechos narrados, sino de cómo determinados conceptos explican, contextualizan, ponen en cuestión, tensan o desarman una interpretación sobre los hechos, determinando qué hechos narrar y por qué.

c. En tercer lugar, concibe el desarrollo de interpretaciones a partir de las fuentes. El conocimiento histórico se construye a partir del uso sistemático e interpretativo de diversas huellas o rastros del pasado y esto, a su vez, es un proceso meticulosamente desarrollado bajo un método crítico, propio de la ciencia histórica. El trabajo con las fuentes es parte constitutiva del oficio del /de la historiador/historiadora, y conlleva además un ejercicio inacabado y acumulativo. Aquí la idea de verdad histórica y objetividad se ponen en juego, y la subjetividad de quien investiga se somete a prueba. Sin embargo, las interpretaciones y usos que se hagan de estas narraciones históricas no pueden estar supeditadas a la opinión personal que se tenga sobre el pasado, sino al ajustado proceso de construcción del conocimiento histórico.

d. Por último, una conciencia histórico-temporal supone la capacidad de lograr el planteo de problemas históricos, junto con el desarrollo de la empatía y competencias contextualizadoras. La empatía es un ejercicio que requiere de la imaginación histórica y de la contextualización de nuestros juicios sobre el pasado, de una manera crítica para realizar valoraciones, comparaciones y relaciones con el presente; y es además una apuesta creativa a imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales. La empatía es un concepto procedimental que contribuye a imaginar cómo era o a comprender las motivaciones de los actores del pasado inmersos en su propio contexto, para plantear desde allí algunas preguntas, cuestiones a resolver desde el tratamiento de las fuentes y la explicación histórica, en pos de construir explicaciones y conceptualizaciones posibles.

Enseñar y pensar históricamente

Como vemos, la tarea de/de la docente de Historia no es sencilla, ya que exige diferentes tipos de habilidades o competencias; por un lado, los conocimientos de la disciplina, a los que llamaremos contenidos de primer orden, y por otro, capacidades estratégicas, a las que llamaremos conocimientos de segundo orden.

La enseñanza de los contenidos de primer orden incluyen acontecimientos y hechos, periodizaciones, procesos y problemas: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo? (Gómez, C., Ortuño, J., Molina, S. 2014); que principalmente están relacionados con la idea de una historia lineal y plana, “acontecimental” (*événementielle*, dirá la Escuela de los Annales). Esta es, lamentablemente, la idea de enseñanza y aprendizaje de la historia más difundida. Es la que suele identificarse con el *saber histórico*: los acontecimientos y su lineal modo de transcurrir en el tiempo. Y es también la que, por lo general, nos imponen los manuales escolares que nos indican de modo *objetivo* los contenidos a enseñar.

Sin embargo, estas preguntas configuran grados muy variados de complejidad, y responderlas implica algo más que identificar el acontecimiento y su ubicación temporal. Aquí aparecen los conocimientos de segundo orden, que se definen por la capacidad de poseer y desplegar habilidades y estrategias que permiten a nuestros estudiantes confrontar, entender y explicar cuestiones históricas de un modo más complejo y significativo; implican enseñar a pensar históricamente. El acercamiento entre la tarea del historiador y la enseñanza de la Historia ofrece beneficios evidentes, pues conduce a la necesidad de dejar de considerar a la Historia como una sucesión de hechos inamovibles. Esa Historia más tradicional ha atravesado un proceso de actualización favorecido por el uso de las nuevas tecnologías y la informalización del estilo de enseñanza, pero no es en estos aspectos donde reside el mayor riesgo. La Historia enseñada de forma vertical, como un contenido absolutamente objetivo, que no transparenta la trama que jerarquiza la información y la construye en un relato, anhela ser reemplazada por una asignatura capaz de dar respuesta a interrogantes sociales. Este desafío parece un nudo (casi) imposible de desatar.

Las elecciones de temas, problemas y procesos, así como el modo en que los preparamos y presentamos en clase, tienden a identificarse con formas de pensar históricamente que se corresponden con los grandes paradigmas del pensamiento occidental. Estas perspectivas evidencian una serie de elecciones que usualmente se hacen de modo intuitivo o que otros –manuales, textos y currículas– hacen por nosotros. Para poder enseñar a pensar históricamente es necesario que comencemos a hacer explícitas esas decisiones y las comuniquemos como parte de la formación.

En este punto de nuestro itinerario, los/las invitamos a conocer la mirada sobre las diferentes matrices de pensamiento histórico que propone el filósofo Darío Sztajnszrajber. Comenzar a transparentar desde dónde pensamos la Historia y su enseñanza, quizás contribuya a construir en las aulas esta mirada compleja a la que nos hemos referido.

- ✓ Sztajnszrajber, D. (año). *Mentira la verdad: La historia*. Canal Encuentro. [Video] YouTube. <https://youtu.be/Oi9SI9Teh2Y>

Materiales

Palti, E. (2000). *¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”?* Revista Clío & Asociados. 5, 27-42. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32565/Documento_completo.pdf?sequence=1

Gómez Carrasco, C. J.; Ortuño Molina, J., Molina Puche, S. (2014). *Aprender a pensar históricamente*. Retos para la historia en el siglo XXI. Revista Tempo e Argumento, 6(11), 5-27. <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531002.pdf>

Núcleo 3 - En clave local: Enseñar desde el contexto regional

Una enseñanza de la historia centrada en los hombres y las mujeres que en el mundo ríen, lloran, comen, se reproducen, trabajan, gozan, se comunican o crean sus representaciones sobre el bien y el mal, de una manera muy parecida, creando cultura y garantizando la diversidad de maneras de ser y de estar en el mundo, es decir en la historia. Es necesario, pues, que la historia escolar incorpore las aportaciones de la historia para que los cambios en el mundo sean aprendidos y aprehendidos por quienes tienen en sus manos la posibilidad de construir otros futuros, los niños y las niñas, la juventud.

(Pagès, 2018, p. 59)

En el núcleo anterior nos propusimos un desafío importante: enseñar a pensar históricamente, porque la complejidad del pensamiento histórico y social demanda niveles de comprensión particulares. Pero sabemos que nuestra tarea no es formar científicos sociales, sino maestros y maestras que sepan llevar al aula estos fragmentos del mundo –nuestra materia de estudio– para conocerlos, transmitirlos y tal como propone Joan Pagès, renovarlos.

Ahora bien, esta complejidad supone otra aún mayor y es la que hemos estado rondando con las sugerencias o pistas que hemos acercado a través del itinerario, nos referimos a la complejidad de tomar decisiones pedagógicas, disciplinares y didácticas desde las cuales seleccionar contenidos y enseñarlos, en otras palabras, se trata del desafío de la *transposición didáctica* (Chevallard, 1997), que permite traducir contenidos históricos en saberes enseñables.

Mucho de esto es posible escuchar en las palabras del historiador Joan Pagès, también maestro y profesor, quien logra hilvanar tan sólidamente las ideas que estamos abordando:

- ✓ **Pagès, J.** (2015). *¿Cómo debe ser la enseñanza de la historia?* Universidad Autónoma de Barcelona. [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=bA9IbWQy1wo&ab_channel=BotanikaFilmsChile

Retomemos al historiador Javier Trímboli, al que invitamos al principio. Él nos advierte sobre la pulsión de abandono del mundo, pero también sobre la lejanía y colonización de los procesos educativos en relación a nuestra *parcela de mundo*, nuestro mundo más próximo. Además nos dice, evocando a Arturo Jauretche, que conocemos más sobre los indios sioux que sobre nuestros antepasados, los ranque-

les; o sabemos de la existencia de los baobabs, mientras que ignoramos la naturaleza del caldén.

No serán tema de análisis aquí las reminiscencias europeo-céntricas y coloniales de nuestros programas de estudios –falencia de los sistemas educativos a lo largo de toda Latinoamérica–, pero sí nos interesa reparar en las distancias que se imponen entre los contenidos desarrollados en la formación de Ciencias Sociales e Historia, con la realidad social circundante, las memorias locales y los procesos regionales más próximos.

El aporte pedagógico de la perspectiva regional, ya sea en espacios urbanos o rurales, radica en las potencialidades que supone transmitir el conocimiento histórico como posible de ser aprehendido desde la experiencia vital y las huellas patrimoniales del contexto próximo. Así, contextualizando y dotando de significado procesos, acontecimientos, rupturas y continuidades, y asignándole significado a la interpretación sobre el presente, encontramos oportuno el aporte de Elizabeth Jelin (2002):

En una perspectiva cognitiva, saber algo, aprehenderlo, tiene consecuencias en las estrategias de elaboración de alternativas racionales para la acción. (...) Desde el campo de lo cultural, el énfasis está puesto sobre el sentido que se da al pasado, según el marco interpretativo de los códigos culturales. (p. 121)

Pero además, si pensamos en términos de estrategias de aprendizajes, esta perspectiva permite develar el proceso de construcción del relato histórico, brindando elementos teóricos que permitan indagar sobre “la Historia” en el devenir comunitario o local, desde una metodología propia a la disciplina (Belluscio y Cerf, 2013) y nos acerca posibilidades reales de articulación con otros espacios curriculares del Campo de la Formación General –como, por ejemplo, Problemáticas Socioantropológicas, Pedagogía– o del Campo de la Práctica, abordando alguna problemática socioeducativa que, a escala local o regional, nos permita dar cuenta de algunos procesos de orden global.

Materiales

Aisemberg, B., Carnovale, V. y Larramendy, A. (2001). *Una experiencia de historia oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
<http://socialesyescuela.com.ar/items/show/79>

Belluscio, M., y Cerf, M. (2013). *Cuando la extensión llega al aula*. Una experiencia de valoración patrimonial en Villa Cura Brochero. E+E: Estudios De Extensión En Humanidades, 2(2), 29-35. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/7884>

Engler, V. *Quien quiera oír que oiga. Historia oral en las aulas. Acción, en defensa del cooperativismo y del país.* 1314. <https://www.accion.coop/quien-quiera-oirque-oiga>

Espinoza, A. et. al. (2018). *Historias de mujeres y mujeres en la historia regional.* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM. <https://www.fhycs.unam.edu.ar/portada/ya-se-puede-ver-y-descargar-mujeres-en-la-historia-regional-sobre-historias-de-mujeres/>

Diamant, A. (2012). *La historia oral.* Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006720.pdf>

García, D. y Cerdá, C. (2021). *Seminario El Cordobazo: ciudad, acontecimiento y fiesta. Ciclo de seminarios "Entre pedagogía y cultura".* Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Clase 1: Un acontecimiento resbaladizo. acuerdos y desacuerdos en torno al cordobazo.

Clase 2: Lecturas del cordobazo: conflictos de interpretaciones.

Clase 3: Imágenes: política, violencia, juventud.

Clase 4: A actualidad del cordobazo: conmemoraciones y sentidos.

Núcleo 4 - En clave de las nuevas competencias: Enseñar desde la alfabetización digital

En la época de la información sin fin, de archivo parahumano de la cultura, quizá la escuela sea el espacio para aprender a cortar, a detenerse, a crear una serie distinta, a ejercitarse en eso (...).

El elogio de la precariedad de la escuela pasa por apreciarla, cuidarla, expandirla, para que no se establezca ni en lo efímero ni en lo desechable, si no como la condición vital de un ensamblado que está siempre al borde de su destrucción, pero también en movimiento, abierto, capaz de presentar el mundo y de ayudar a crear nuevos montajes, imaginando otros futuros.

(Dussel como se citó en Larrosa, 2018, p. 103)

Ya en los años 60, Marshall McLuhan (1964) acuñó el término *aldea global* para referirse al fenómeno social sobre la globalización acelerada de la civilización humana, que tenía su mascarón de proa en la comunicación masiva. Lejos estamos

de adherir sin miramientos a su frase más célebre “el medio es el mensaje”, pero sabemos como docentes, que en procesos educativos la “forma también es contenido” (Edwards, 1994).

Más acá en el tiempo, con una mirada coetánea al fenómeno masivo y arrasador de la revolución digital de la cultura, el filósofo coreano Byung-Chul Han nos habla de la *hiperculturalidad*. Para situarnos en esta realidad atravesada por los medios digitales y sus lógicas, nos pone de frente a un nuevo tipo de humanidad, la hiperhumanidad: la humanidad aumenta, y con ella aparece una nueva idea de cultura, en donde inevitablemente conocer, habitar y transmitir el mundo también se ha transformado.

Para comprender mejor este posicionamiento del autor, los/las invitamos a visualizar el siguiente video: *Hiperculturalidad. Byung-Chul Han* https://www.youtube.com/watch?v=cGjzrmVcC_Q&ab_channel=ClaudioAlvarezTeran

Frente a esta nueva realidad que habitamos, es una responsabilidad política, ética –y también pedagógica– preguntarnos qué hacemos con el nuevo escenario de digitalización de la cultura, y también qué hace esta nueva manifestación de la cultura con nosotros/nosotras.

Si bien el fenómeno mundial de la pandemia –del que aún no logramos entender alcances y consecuencias– nos trasciende como evento bisagra a escala histórica, hemos atravesado situaciones que se nos presentaron al inicio como provisionarias y, muy rápidamente, se ubicaron en el lugar de la cotidianeidad, de aquello que adoptamos como modos de habitar nuestro mundo y que, claro está, también modificaron nuestras maneras de pensar el conocimiento, el encuentro con los/las estudiantes, el modo de transmitir y estudiar el mundo.

Actualmente, la modalidad combinada en el Nivel Superior nos invita a pensar nuestras clases –nuestro artificio, como decíamos al principio– desde herramientas y formas nuevas; sin embargo el avance acelerado de las tecnologías digitales hace tiempo viene transformando –y por qué no, también trastocando– el espacio escolar. Hay diversas posturas en torno a las tecnologías y aunque no será un tema que desarrollaremos aquí, podemos referir al planteo, que junto con McLuhan, en lo tempranos 60, realizó Umberto Eco (1964). El autor diferencia dos grandes posicionamientos sobre los medios masivos: la mirada *apocalíptica*, que sostiene que los medios y su lógica son en sí mismos nocivos, ya sea porque son decadentes moralmente o porque reproducen la ideología dominante; y la mirada *integrada*, que destaca los aprendizajes e identidades que los medios movilizan, y su capacidad de ampliación en la participación, la educación ciudadana y la democratización de acceso a la información y las producciones culturales. Trasladando estas categorías a las tecnologías digitales, encontramos quienes ven un mundo de promesas en la

tecnologización de la escuela y quienes reparan en sus limitaciones y peligros. Pero más allá de comprender que los planteos binarios no nos conducen a buen puerto, es necesario desarmar estas posturas polares para construir miradas situadas desde la escuela y desde nuestras propias prácticas.

Las nuevas condiciones en las que hoy se inserta nuestra cultura implican tensiones y contradicciones también novedosas: hay mayor autonomía para muchísimas acciones que antes sólo estaban restringidas al hacer experto, un/una maestro/maestra, etc.; mientras que hoy la información y el conocimiento están a un clic de distancia. Pero la ubicuidad del saber y el acceso aparentemente irrestricto a la información nos dejan librados al riesgo de la fragmentación y la endogamia: la *infoxicación*¹ y la homogeneización estandarizante que producen las industrias culturales cada vez más poderosas (pensemos solamente en el fenómeno de *Netflix*, por nombrar solo un ejemplo de esto).

La posibilidad de producir y difundir contenidos e ideas de forma horizontal y descentralizada habilitan el acceso –y la profanación, en términos de Agamben, como proponemos más arriba– a todo un mundo de experiencias, posibilidades, recorridos, etc. Hoy no necesitamos viajar a las grandes capitales del mundo para recorrer sus museos ni asistir de manera presencial a eventos culturales tan diversos como charlas y conferencias, obras de teatro, recitales, además de realizar la experiencia de ver cine en las plataformas de *streaming*. La participación política, ciudadana y toda la experiencia humana también se ven alcanzadas por este fenómeno: desde audiencias públicas, sesiones de los poderes legislativos, actos y manifestaciones, hasta las relaciones interpersonales, la educación y el tiempo de ocio, todo puede hacerse a través de una pantalla. Sin embargo, conforme avanza la plataformización de las sociedades, aparecen algunos efectos colaterales: el tráfico de nuestros datos y la trazabilidad de toda nuestra experiencia vital, la profusión de estímulos y la competencia por la atención. A estos efectos se suman otros como: la extensión –tanto en el contenido, como en el volumen de participantes y las áreas en las que se participa–, la velocidad y lo efímero de las publicaciones, la anonimización que implica la posibilidad de participar sin darse a conocer, y tantísimas otras cuestiones que podríamos citar aquí.

Frente a semejante fenómeno cultural, es imposible que la escuela se mantenga al margen, o como mera subsidiaria de lo que va sucediendo en tanto efecto de esta transformación.

Es aquí quizá donde toman fuerza las palabras de Inés Dussel (2018) con las que iniciamos este bloque: ¿qué ofrece la escuela en la era de la hipercultura y la hi-

¹ Infoxicación: acrónimo de intoxicación por información. Es un neologismo acuñado en 1996 por el especialista en información Alfons Cornella, para aludir a la sobresaturación de información, difícil de procesar, situar, chequear y comprender.

perconexión? ¿Cómo sostener tiempo de lectura, estudio y descubrimiento del mundo? Creemos que la respuesta está en no dejar de lado las claves que anteriormente desarrollamos, pensar el abordaje de los contenidos desde propuestas que propicien la experiencia del fragmento de mundo que queremos aprehender. En todos los casos, es conveniente preguntarse siempre por los sentidos que construimos con lo que llevamos al aula. Podemos sorprender o motivar tanto con un mapamundi como con un recorrido virtual de 360°. Lo importante es tener en claro hacia dónde vamos y qué nos proponemos al incorporar ese recurso o herramienta –y no otra– a nuestra clase.

Materiales

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*. Perfiles Educativos, XL 40(Número especial), 142-178. http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59182

Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea (2020). Clase 1: [Los medios en la escuela, historia y presente de un vínculo problemático](#). Módulo *Los medios digitales en la vida escolar*. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Medios Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación - Córdoba.

Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2021). Clase 2: [Los medios digitales: continuidades y rupturas con los medios del broadcasting](#). Módulo *La escuela Primaria y los medios digitales*. Especialización Docente de Nivel Superior en la Enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Primaria. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2021). Clase 4: [Los medios digitales como medios visuales](#). Módulo *La escuela Primaria y los medios digitales*. Especialización Docente de Nivel Superior en la Enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Primaria. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2021). Clase 3: [Las nuevas narrativas de los medios digitales. El caso de los videojuegos](#). Módulo *La escuela Primaria y los medios digitales*. Especialización Docente de Nivel Superior en la Enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Primaria. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de

Educación de la Provincia de Córdoba.

Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2020). Clase 2: [Pedagogías de la participación y la creación](#). Módulo *Ciudadanía digital desde el aula. Reconectar a la escuela con la agenda pública*. Especialización de Nivel Superior en Educación y Medios Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Estévez, V., Perelman, F. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2020). Clase 1: [Leer y escribir en Medios: Continuidades y transformaciones](#). Módulo: *Con las nuevas tecnologías en el aula: ¿nuevas prácticas de lectura y escritura?* Especialización Docente de Nivel Superior en la Enseñanza de Lengua y literatura en la Educación Primaria. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Estévez, V., Perelman, F. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2020). Clase 2: [Leer y escribir en ámbitos literarios: dialogar con lenguajes múltiples](#). Módulo *Con las nuevas tecnologías en el aula: ¿nuevas prácticas de lectura y escritura?* Especialización Docente de Nivel Superior en la Enseñanza de Lengua y literatura en la Educación Primaria. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Estévez, V., Perelman, F. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2020). Clase 3: [Revisar y editar textos con medios digitales](#). Módulo *Con las nuevas tecnologías en el aula: ¿nuevas prácticas de lectura y escritura?* Especialización Docente de Nivel Superior en la Enseñanza de Lengua y literatura en la Educación Primaria. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Estévez, V., Perelman, F. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2020). Clase 4: [Leer en Internet para buscar información](#). Módulo *Con las nuevas tecnologías en el aula: ¿nuevas prácticas de lectura y escritura?* Especialización Docente de Nivel Superior en la Enseñanza de Lengua y literatura en la Educación Primaria. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Ferrante, P. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea (2020). Clase 4: [El arte en los nuevos medios](#). Módulo *Temas contemporáneos y medios digitales*. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación

y Medios Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Perazza, R., Piracón, J., Segal, A. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2018). Clase 3: [Serious games y videojuegos educativos que trabajan la agenda contemporánea](#). Unidad 1: Los videojuegos en la vida contemporánea y en los entornos educativos. Seminario: *Videojuegos en la enseñanza de las ciencias sociales*. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Perazza, R., Piracón, J., Segal, A. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2018). Clase 9: Repensar la propia práctica. Unidad 4: [Videojuegos en las aulas. Análisis de experiencias](#). Seminario: *Videojuegos en la enseñanza de las ciencias sociales*. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Serra, M. S. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea (2018). Clase 1: [Revisitando las nociones de saber, conocimiento y experiencia](#) en tiempos digitales. *Módulo Escuela y Pedagogía en el siglo XXI*. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Medios Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Bibliografía

Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo.

Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro*. Ariel.

Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Paidós.

Benjamín, W. (1967). *Ensayos escogidos*. Sur.

Belluscio, M., & Cerf, M. (2013). Cuando la extensión llega al aula. Una experiencia de valoración patrimonial en Villa Cura Brochero. *E+E: Estudios De Extensión En Humanidades*, 2 (2), 29-35.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/7884>

Han, B.C. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder.

Han, B. C. (s/d). *Hiperculturalidad*. [Video] YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=cGjzrmVcC_Q

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Edwards, V. (1994). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar: un estudio etnográfico*. DIE.
- Larrosa, J. (2018) *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Larrosa, J. y Rechia K. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.
- Pages, J. (2015). *¿Cómo debe ser la enseñanza de la historia?* Universidad Autónoma de Barcelona. [Video] YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=bA9lbWQy1wo&ab_channel=BotanikaFilmsChile
- Pagès Blanch, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4 (7), 53-59.
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Trímboli, J. (2020). *La escuela contra la fuga del mundo*. Seguimos educando.
<https://cdn.continuemos estudiando.abc.gob.ar/uploads/5807e095-1d21-43da-9637-ba2a68dc08a4.mp4>
- Vilar, P. (1987). *Penser historiquement*. Clôture des Cours d'été de la Fondation Sánchez Albornoz, 30 de julio de 1987 (Ávila). <http://www.atelierpierrevilar.net/es/cartas-del-taller/carta-num-1-pensar-historicamente>

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Vicegobernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

