

Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?

Educational technology and socio-critical approach in history education. Where are we? Where are we going?

Juan Carlos Colomer Rubio

juan.colomer@uv.es

Carlos Fuertes Muñoz

carlos.fuertes@uv.es

David Parra Monserrat

david.parra@uv.es

Universitat de València

Recibido en marzo de 2022

Aceptado en marzo de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24271

RESUMEN

El siguiente artículo plantea un estudio diacrónico de la incorporación de la tecnología al campo de la enseñanza de la Historia con principal atención en los medios audiovisuales y digitales. El trabajo esboza los retos que la inserción de este tipo de medios ha planteado para la educación histórica y señala los peligros de que su incorporación, asociada generalmente con la innovación educativa en buena parte de los debates pedagógicos actuales, pueda hacerse en términos estrictamente *metodologicistas*, al margen de la necesaria reflexión sobre la dimensión epistemológica y, especialmente, de las finalidades del propio contenido a enseñar. Como ejemplo de lo anterior se analizan diferentes aportaciones realizadas en el contexto de la pandemia derivada de la COVID-19, como la iniciativa “Aprendemos en casa” de RTVE.

Palabras clave: tecnología, medios, epistemología, didáctica de la Historia, recursos educativos, “Aprendemos en casa”.

ABSTRACT

The following article presents a diachronic study of technology incorporation into the field of history education with a focus on audiovisual and digital media. The paper outlines the challenges that the insertion of this type of media has raised for history education and points out the dangers that its incorporation, generally associated with educational innovation in many of the current pedagogical debates, can be done in strictly methodological terms, regardless of the necessary reflection on the epistemological dimension and, especially, the purposes of the content itself to be taught. As an example of the above, different contributions made in the context of the pandemic derived from COVID-19 are analyzed, such as RTVE's “Aprendemos en casa” initiative.

Keywords: technology, media, epistemology, history didactics, educational resources, “Aprendemos en casa”.

Referencia

Colomer, J.C., Fuertes, C. y Parra, D. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 143-160. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24271

INTRODUCCIÓN

La actual “sociedad red”, “sociedad digital” o “mundo de pantallas”, cuyo desarrollo acelerado debe situarse, tras el surgimiento de Internet y su implantación masiva, en la primera década del siglo XXI, está comportando una serie de cambios fundamentales en la forma de comunicarnos, relacionarnos o aprender. En el ámbito educativo, esta situación se ha visto acelerada por la alerta sanitaria derivada de la COVID-19, que llevó a un crecimiento sin precedentes de la comunicación con medios digitales, así como la traslación del aula al domicilio particular y la enseñanza mediada o invadida por la pantalla (Area y Adell, 2021). En el seno de esos cambios está el surgimiento de una nueva sociedad de pantalla, el hiperenlace, la inmediatez de la comunicación o el acceso a multitud de información en constante cambio y transformación, que incide en el sistema escolar y, concretamente, en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Wineburg, 2018). Este “homo videns”, en palabras de Sartori (2012), no deja de estar influido por una imagen mediática muy poderosa que influye en la forma de acceder a la realidad. Esto genera claramente problemas en el desarrollo de una ciudadanía consciente y crítica con el mundo en el que vive. Como ejemplo de lo anterior podemos destacar el estudio reciente de la Universidad de Stanford que muestra que un amplio número de jóvenes estadounidenses no sabe distinguir una noticia falsa de una verdadera consultada en Internet, pese al amplio dominio que dicen mantener de las tecnologías de la información y de la comunicación (Wineburg, 2018).

En relación con lo anterior, este nuevo mundo, basado en el dato alfanumérico y el peso de la tecnología que mide continuamente todo lo que hacemos, con frecuencia no contribuye, tal y como se expresa desde determinados ámbitos de la pedagogía y la tecnología educativa, al desarrollo de la creatividad y de un pensamiento complejo y crítico sobre lo que nos rodea, siendo uno lo de los pilares del “capitalismo cognitivo”, que ha constituido una de las líneas dominantes en la evolución de la cultura escolar actual (Garcés, 2020). Por tanto, nos encontramos ante la paradoja de que, ante el creciente peso de la información en red, donde la opinión y la información se mezclan, las ciencias sociales y humanas tienen problemas de integración, pierden terreno frente a otro tipo de campos del saber y su papel llega a ser testimonial en algunos currículos educativos.

Es innegable que estas crisis y transformaciones están afectando claramente a la enseñanza/aprendizaje de las distintas materias y, entre ellas, a la Historia y sus potencialidades educativas. Este nuevo mundo tecnológico ha impactado, en primer lugar, sobre el alumnado y el profesorado. En el caso del primero, el acceso a la tecnología le ha llevado a buscar nuevas respuestas y afirmaciones que escapan del espacio de la escuela. De hecho, el acceso a repositorios de información en red contruidos de forma colaborativa como Wikipedia ha crecido exponencialmente en los últimos años y en la actualidad es una de las principales fuentes de información de escolares, junto con los libros de texto (Rosenzweig, 2006). El docente, frente a esta nueva realidad pierde progresivamente su papel tradicional de “transmisor” de contenidos y saberes para pasar a ser dinamizador de las sesiones, casi un “animador”, en un mundo invadido por nuevas metodologías docentes que lejos de partir de paradigmas críticos, perpetúan modelos técnicos y moralizantes. El escenario derivado de la alerta sanitaria no ha hecho más que acrecentar esta situación, como veremos, con propuestas como “Aprendemos en casa” (RTVE).

El presente texto, por tanto, pretende reflexionar sobre la influencia que ha tenido la inclusión de los medios tecnológicos en el aula de Historia, desde la incorporación del cine u otros dispositivos y medios —entornos personales de aprendizaje (PLE), Plataformas educativas, Blogs, Youtube...— hasta la inserción de metodologías de trabajo basadas, aunque no siempre, en el aprendizaje en red —gamificación, clase invertida, aprendizaje basado en problemas...—, para ver cómo estas nuevas metodologías y medios no sólo no rompen con determinadas prácticas, sino que a menudo perpetúan unas finalidades socioeducativas sobre las que tradicionalmente se ha ido construyendo la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las aulas.

Así, tal y como se expondrá en el texto, la nueva sociedad en red está permitiendo el surgimiento de un nuevo tipo de alumnado inmerso en nuevas pautas de socialización donde se puede generar un aprendizaje colaborativo a partir del reconocimiento entre iguales. Esto obliga a un apoyo del docente como mediador y generador de contenidos en red que son modificados y alterados por el estudiante para su aprendizaje. Así, para el caso concreto de la enseñanza de la Historia, la tradicional actitud técnica y transmisora de contenidos cerrados, basada en un rol docente de especialista y un papel del alumnado pasivo y memorizador de contenidos, empezaría a colisionar con la realidad de la nueva normalidad en red que permite la creación de contenidos entre pares de una forma más abierta. Ahora bien, todos estos

cambios también pueden conllevar un desplazamiento del debate educativo desde una dimensión sociopolítica hacia una dimensión estrictamente *psicologista* o *metodologicista* en sintonía con los presupuestos neoliberales dominantes actualmente.

Por otro lado, se suele decir que esta nueva sociedad en red, por su propia condición global y transnacional, evita el predominio de contenidos basados en identidades cerradas y homogéneas, para apostar por un nuevo tratamiento de la identidad y los problemas del mundo. No obstante, pese al énfasis que hoy en día se pone en conceptos como ciudadanía digital, identidad global, etc., la red, con frecuencia, sigue operando en términos identitarios clásicos mediados por narrativas maestras hegemónicas, marcos culturales e identitarios asumidos como naturales o limitaciones lingüísticas que dificultan el acceso a *otras* informaciones y perspectivas; de ahí que sea peligroso entender este nuevo contexto de aprendizaje virtual como un marco neutral al margen de las luchas simbólicas o de las relaciones saber-poder que tanto se han estudiado en relación con el ámbito escolar (Tadeu da Silva, 2001). Detrás de la fragmentación del dispositivo pedagógico asistimos, como señala Mario Díaz (2000), a una dispersión de formas de comunicación que a menudo implica el surgimiento de nuevas prácticas de control más simples, racionales y funcionales. Del mismo modo que desde la sociología de la educación y la didáctica crítica se ha criticado el rol de la pedagogía tradicional en la educación, se hace imprescindible ahora reflexionar sobre la relación saber-poder en estos nuevos dispositivos pedagógicos.

DEL LIBRO DE TEXTO AL “TIKTOK”: NUEVOS MEDIOS, VIEJAS RUTINAS

La tecnología ha supuesto un avance significativo en la forma en que los seres humanos nos hemos relacionado con el conocimiento y hemos aprovechado nuestro entorno inmediato. El mismo concepto de “tecnología” tomado del diccionario de la RAE insiste en ese carácter utilitarista del término además de atemporal: la tecnología ha existido siempre y su desarrollo se ha visto más acelerado y extendido a amplias regiones del mundo desde las últimas revoluciones científicas e industriales (Real Academia Española, s.f., definición 3).

Desde el punto de vista educativo, esta realidad tecnológica ha estado presente desde los inicios de los sistemas educativos reglados como una forma de profundizar en el aprendizaje y adquirir conocimiento. La introducción de los libros de texto

escolares, en su propia evolución como producto tecnológico, elementos como la pizarra —cuya inserción en la enseñanza se remonta a época romana, pero que no fue hasta los inicios de la escuela moderna cuando se popularizó su uso— o ya recientemente las diapositivas, los proyectores, el ordenador personal, las tabletas electrónicas o las pizarras digitales interactivas (PDI) forman parte de un conjunto tecnológico que está presente y extendido en el mundo educativo. Como vemos, todos estos elementos están encaminados a un mayor aprovechamiento del aprendizaje y del conocimiento, aunque su utilización, en muchas ocasiones, no ha ido orientada hacia ese fin.

Si tomamos por ejemplo el caso de España, en la primera mitad del siglo XIX, mientras se configuraba el sistema educativo liberal, se comenzó a gestar de forma paralela la primera política del libro de texto escolar. Tanto es así que en febrero de 1841 se creaba la primera comisión oficial encargada de examinar estos materiales y, poco después, se publicaba la primera lista de manuales escolares prescritos por el Estado (Cuesta, 1997). En este sentido, como prueba clara del binomio libro de texto-disciplina escolar que ha marcado el área de Ciencias Sociales: Geografía e Historia desde los inicios, Raimundo Cuesta advierte que la entrada en vigor del Plan Pidal —el cual, entre otras cosas, decretaba la obligación por parte de los docentes de limitar la elección de los libros de texto al listado elaborado por el Gobierno— se produjo tan solo un mes después de la publicación de los primeros planes de estudio de Historia (Cuesta, 1997).

El papel central del recurso libro de texto desde los inicios de la enseñanza de Historia es un hecho evidente que se ha visto influido por la orientación educativa de la materia y el tipo de contenidos a enseñar. Así, la priorización de “transmitir” un discurso determinado en el área hizo que en estos materiales se encontrase el mejor soporte sobre el que materializar ese propósito, algo diferente a lo sucedido en otras disciplinas escolares (Stodolsky, 1991). Pese a su presencia continua en las aulas de Historia desde su constitución como materia escolar —circunstancia que no solo se produjo en el caso español—, su contenido, recursos y orientación didáctica e historiográfica ha variado sustancialmente por los cambios educativos, políticos, económicos, demográficos... que han tenido lugar. En el caso del discurso, este se ha visto alterado de forma clara con el paso de los años ya que, entre otras cosas, han incidido en él —como comentábamos anteriormente— diferentes finalidades socioeducativas, intereses políticos e identitarios. En fechas más recientes dentro de

esta evolución, el relato explícitamente nacionalizador ha perdido peso a partir de 1970 y se han introducido aspectos de la historia económica y social (Parra y Segarra, 2018). Todo ello en el marco de la narrativa maestra que vertebra el discurso de los manuales mayoritarios, la cual, en las últimas décadas ha consistido en una metanarrativa de la modernidad que parte de los orígenes en la España Ilustrada hasta llegar a su integración en la Unión Europea y en el mundo globalizado (Parra y Segarra, 2018). Por todas estas razones, en las últimas décadas se ha planteado desde la didáctica crítica la necesidad de analizar los discursos, el enfoque epistemológico y las finalidades explícitas u ocultas de las narrativas escolares presentes en los manuales (Haydn, 2011; Escolano, 2011).

En la actualidad los manuales incluyen todo tipo de actividades, recursos o fuentes históricas y muchas de ellas están relacionadas con componentes digitales como webs, portales educativos de la propia empresa editorial o contenedores de información; e incluso se da el caso de libros que adjuntan una URL a entradas concretas de Wikipedia. Además, otra vertiente a considerar es la de los libros de texto digitales, cuya introducción ha venido a confirmar que simplemente trasvasan los mismos contenidos, métodos de aprendizaje, tareas, sistemas de evaluación que los libros en papel y no aprovechan el cambio de soporte y todas las ventajas de la tecnología digital. Este cambio no altera los roles tradicionales del docente y del discente ni subvierte la jerarquía subyacente en esos roles sobre la “transmisión” del conocimiento escolar ni tampoco la propia concepción del conocimiento mismo. Uno de los grandes peligros del debate educativo sobre tecnología es que tiende a dejar de lado la discusión sobre el fondo (qué y por qué enseñar/aprender) para trasladarla a la forma (cómo) o al sujeto que aprende (quién) de un modo descontextualizado. Basándose en el cuestionamiento de las “reivindicaciones de la verdad” planteadas por Foucault resulta imprescindible reflexionar sobre las grandes “metanarrativas de la ciencia”, relatos totalizadores y supuestamente neutrales que, desde una perspectiva ciudadana, deberían ser sometidos a crítica y que también están muy presentes en estos nuevos recursos tecnológicos o entornos virtuales.

En paralelo a lo anterior, con la invención de los dispositivos de proyección cinematográfica y su desarrollo, o la aparición de la televisión en los años treinta y cuarenta del siglo XX, los libros de texto han sido progresivamente complementados por la utilización de imágenes proyectadas en formato audiovisual. Esto ha llevado, por ejemplo, a la utilización del cine como herramienta en las clases de Historia o

Geografía, especialmente cuando comenzó a verse no como un sistema técnico o una explosión de efectos deslumbrantes sino como una representación del mundo con contenido histórico y con un discurso determinado que podía ser trabajado desde el aula. La inclusión de estos elementos supuso una auténtica revolución en la docencia pues facilitaba poner en movimiento muchas de las ideas proyectadas de forma fija en otros soportes tecnológicos, además de insistir en una nueva forma de ver el mundo y la realidad social.

Así, la incorporación del cine como herramienta didáctica ha planteado desde el principio una serie de problemáticas asociadas especialmente con el enfoque docente empleado: de forma accesoria para cubrir alguna idea o concepto no trabajado de otra manera, o usado como material o fuente que podía ser analizada siguiendo las herramientas propias del trabajo del historiador. El cine y otros recursos audiovisuales, como la ficción televisiva, han tenido una incidencia en el papel, cada vez mayor, de la multimedia expositiva en el aprendizaje de la Historia (Trepát y Rivero, 2010; Romero, 2001). Ahora bien, entendemos, una vez más, que es fundamental que el debate no se centre exclusivamente en lo formal o procedimental. La introducción en las aulas del relato audiovisual debería implicar una aproximación crítica a un producto cultural que es complejo y cuya interpretación exige una comprensión del significado cultural que se le otorga en las sociedades contemporáneas. De este modo, se debe contextualizar y comprender la imagen audiovisual como una representación del pasado (con todo lo que ello implica), del mismo modo que se hace con los textos históricos o historiográficos. No basta, pues, con una alfabetización digital: se requiere una alfabetización sociocultural e histórica para poder decodificar esas representaciones del pasado a menudo presentadas como recreaciones fidedignas (Sáiz y Parra, 2017).

El segundo gran hito, tras la inclusión del cine y de las dinámicas multimedia en Ciencias Sociales, debe buscarse en la inserción del ordenador, especialmente para el caso español, a mediados de los años ochenta del siglo XX. A los primeros modelos, como el Commodore 64, el Spectrum o los primeros Macintosh, más sencillos en su manejo que los PC con sistema operativo DOS, le siguió la progresiva implantación del sistema operativo Windows, inspirado en el de Macintosh, y que se convirtió en el sistema predominante en el mercado hasta la actualidad pese a la existencia de sistemas operativos de software libre como Linux. Esta inserción de ordenadores en las aulas se vio complementada por varios programas ministeriales

como el proyecto Atenea o Mercurio en la década de los ochenta, la fusión de ambos con el Programa Nacional de Tecnologías de la Información y Comunicación o posteriormente el programa Escuela 2.0 en 2009 (Area, 2009). Además, se impulsaron varios centros de formación e investigación educativa como el propio INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) en 2012 al que le han seguido otras iniciativas de formación reciente como los MOOC (*Massive Open Online Course*, o cursos online masivos abiertos) del propio instituto.

Gracias a estos planes de inserción, el peso de los dispositivos digitales en las aulas fue en aumento en paralelo a su inclusión en muchos domicilios. En los centros escolares fueron ganando peso, entre otras razones, por la presumible autonomía que daban al alumnado en la realización de tareas y a las posibilidades que daba al docente para la “transmisión” de determinados contenidos utilizando las ventajas de estos dispositivos. Tal es su importancia que, aún hoy, observamos una tendencia ascendente en muchos centros escolares por incorporar este tipo de recursos en forma de tabletas y otros dispositivos digitales, aspecto que la pandemia derivada de la COVID-19 ha incrementado, en una estrategia de progresiva o total desaparición de los libros de texto en papel.

La implementación de Internet en la escuela, inicialmente en las denominadas aulas de informática, por medio, en muchos casos, de tecnología sin cables o Wi-Fi, llevó al desarrollo de actividades concretas con los ordenadores como las propias WebQuest, entendidas como tareas atractivas desarrolladas por el docente y que los y las estudiantes debían realizar administrando su propio tiempo y utilizando las propias herramientas que le aportaba la propia red de redes. Este tipo de actividades, implementadas de forma extensa en la década de los 2000 para el aprendizaje o tratamiento de determinados conceptos históricos o geográficos, han sido abordadas en varias investigaciones y fueron los primeros recursos incorporados de forma masiva tras la inserción de Internet en los centros escolares (Ortega Sánchez y Gómez Trigueros, 2017). Estas actividades mejoraron y se multiplicaron tras el desarrollo de la Web 2.0, que planteaba una mayor capacidad de interacción con el usuario, dándole al alumnado la posibilidad —si se estaban utilizando, por ejemplo, espacios wiki o blogs— de generar sus propios materiales y discursos concretos sobre los más variados contenidos. Entre las últimas novedades incorporadas en las clases de Ciencias Sociales está el uso de los videojuegos o videos en streaming para el trabajo de determinados contenidos, la inserción de contenidos educativos en redes sociales

como TikTok o Instagram en conexión con métodos o recursos supuestamente novedosos como la gamificación o la clase invertida (*Flipped Classroom*). Esto se ha complementado con la inserción de nuevos materiales, como las propias enciclopedias en red, o repositorios de documentación, audios o vídeo que han supuesto una ampliación de contenidos al libro de texto al que llegan a apoyar, pero nunca sustituir completamente. De hecho, según el último informe ANELE, las ventas de libros de texto digitales representan apenas el 2,7% de la facturación, mientras que la oferta representa el 44% (ANELE, 2021). El auge de redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram en la última década ha llevado a la irrupción de estas plataformas como espacios de trabajo en la misma asignatura de Ciencias Sociales.

Junto con estos recursos, la incorporación de Internet ha llevado a la generación de plataformas en red que, vinculadas nuevamente a dispositivos (como el caso del iPad o la Pizarra Digital), o complementando tecnologías emergentes como la realidad aumentada o la virtualización. Estas plataformas y métodos han insistido en la perspectiva de inmediatez que la tecnología aporta para el trabajo con recursos digitales, pero mayoritariamente lo han hecho sin la consiguiente reflexión metodológica y epistemológica necesaria para el desarrollo de una ciudadanía crítica. De hecho, gran parte de estas plataformas pertenecen a las grandes corporaciones de comunicación (Google, Atresmedia, Fundación Telefónica...) que tienden a mezclar educación con otro tipo de negocios ajenos a sus propios fines.

La introducción de los sistemas informáticos y, especialmente tras la expansión de Internet, la inclusión de la tecnología en las aulas ha tenido una evolución aún mayor, pues ha supuesto el menoscabo progresivo de los espacios físicos para apostar por una educación interconectada basada en los entornos interactivos de aprendizaje o personales (PLE) que se han ido incorporando progresivamente a los espacios, materiales y currículo oficial. Estos dispositivos tecnológicos permiten traer al espacio de aula infinidad de nuevos recursos que pueden ser alterados y modificados en red. Junto con ello, la aparición de contenedores de información que pueden ser manipulados por el propio usuario —Wikipedia, por ejemplo— condiciona la enseñanza tradicional de conocimiento, del docente al discente, para pasar a ser un conocimiento compartido que se genera autónomamente y en red (Pons, 2013).

En paralelo a lo anterior, esto ha alterado el papel del profesorado en muchas disciplinas escolares puesto que ya no atesora la centralidad del conocimiento como se había dado en épocas pasadas. De modo que se rescatan pedagogías en las que

el conocimiento compartido entre todos los agentes de la comunidad educativa resulta fundamental para la construcción del conocimiento escolar. Así, desde estos entornos se ha planteado vincular metodologías como la de la coasociación con el trabajo con tecnología en las aulas, una dinámica basada en que el estudiante es socio en su proceso de aprendizaje sirviéndose de habilidades bien distintas a las habituales, pero que resultan compatibles y enriquecedoras.

El peso y la centralidad de los dispositivos, desde el libro, el proyector o el ordenador, han ido dejando en segundo plano las ventajas de las metodologías adecuadas para el trabajo de las Ciencias Sociales en el aula. Con la progresiva evolución técnica de estos medios y un intento de formación del profesorado que se ha visto como deficiente y poco estructurado, se ha considerado necesaria una reflexión que vaya encaminada hacia qué metodología es más conveniente para el trabajo con el alumnado, de forma que conecte con las propias finalidades socioeducativas emancipadoras que propugna el modelo crítico defendido en la disciplina desde hace algunos años.

Si tomamos el caso de las Ciencias Sociales, tal y como han señalado Arancibia y Badia (2013), vemos que un determinado uso de las TIC está ampliamente relacionado con prácticas pedagógicas determinadas que ya venían de modelos anteriores al surgimiento de la tecnología digital. Por un lado, estos autores señalan teorías del procesamiento de la información que se aproximan a una concepción transmisiva del contenido disciplinar mediante un uso del ordenador o de dispositivos portátiles de una manera conductista. Esta metodología tiene el trasfondo de una enseñanza que se dedica a entregar información y a mostrar la realidad como elementos externos al sujeto, persiguiendo un aprendizaje que debe ser fiel reproducción (una copia) de esa realidad externa. Este modelo es el que impera claramente en la utilización de determinadas técnicas en el aula de Ciencias Sociales, como puede quedar de manifiesto en el abuso de las presentaciones digitales o de videos sin la consiguiente reflexión didáctica o epistemológica.

Por otro lado, Arancibia y Badia plantean otro enfoque, como es la utilización de la tecnología proveniente de las herramientas cognitivas asociadas al constructivismo individual, pues asume un tipo de enseñanza en que el estudiante decide itinerarios, actividades y metas, lo que supone un uso de la tecnología como apoyo al desarrollo cognitivo individual, asociado a una concepción sobre aprender y enseñar que pone el foco en los intereses individuales de los estudiantes mediante

plataformas o aplicaciones determinadas. Esta forma de trabajo, menos condicionada que la anterior, señala prácticas que no dependen tanto de la aplicación o de los contenidos asociados a la misma, sino más bien de la orientación docente en cada una de las actividades sugeridas.

Por último, se ha insistido en otras dimensiones como la tendencia a utilizar entornos abiertos de aprendizaje, los cuales se ubican también dentro del paradigma constructivista, pero con un enfoque social, ya que apuestan por la configuración de una enseñanza que favorezca la interacción educativa, así como la construcción colectiva del conocimiento y, por tanto, un aprendizaje participativo y colaborativo. Así, la utilización de aplicaciones y recursos pensados o no con fines educativos, unido a unos planteamientos docentes innovadores donde se construya conocimiento de forma colaborativa, puede resultar una de las claves adecuadas para una correcta inserción de la tecnología en las aulas.

Dicho todo esto, entendemos, una vez más, que el debate debe ir más allá de la dimensión formal, psicológica o cognitivista. Se tiende a considerar que este tipo de propuestas, basadas en un constructivismo de raíz piagetiana y postpiagetiana, tiene un enfoque progresista porque, al favorecer relaciones de aprendizaje más democráticas, llevaría consigo un potencial liberador por el cual el alumnado asumirá la necesidad de colaborar y rechazará relaciones más autoritarias en su vida académica y profesional. Ahora bien, reducir lo político y lo social a una psicología social en la que la democracia y la política se convierten en sinónimo de las relaciones interpersonales supone de nuevo simplificar la complejidad del entorno o el ambiente en el que se produce el aprendizaje, ocultando el conflicto y las relaciones saber-poder existentes (Tadeu da Silva, 2000). El centro del debate en relación con la tecnología parece situarse en el sujeto que aprende, por lo que la acción educativa debe estar dirigida a satisfacer sus presuntos intereses, a desarrollar su supuesta creatividad y a respetar su específico ritmo de desarrollo evolutivo. El qué queda desdibujado por el cómo y la reflexión sobre el por qué se reduce a una cuestión competencial o cognitivista. De este modo, coincidimos con Julia Varela cuando señala que:

Frente al poder disciplinario, característico de las pedagogías tradicionales, el psicopoder, característico de las pedagogías psicológicas, se basa en tecnologías cuya aplicación implica una relación que hace a los alumnos tanto más dependientes y manipulables cuanto más liberados se crean. Se explica pues que esté en auge una programación educativa opcional, a la carta, en la que el culto a

la personalización se incrementa. La educación institucional está cada vez más vertida a la búsqueda de uno mismo, a vivir libremente sin coacciones, sin esfuerzo, en el presente. Se trata de formar seres comunicativos, creativos, expresivos, empáticos, que interaccionen y comuniquen bien. Estas personalidades flexibles, sensibles, polivalentes y “automonitorizadas” —capaces de autocorregirse y autoevaluarse— están en estrecha interdependencia con un neoliberalismo consumista que tan bien se aviene con identidades moldeables y diversificadas en un mercado de trabajo cambiante y flexible que precisa para funcionar de trabajadores a la carta. (Varela, 1992, p. 26)

Desde la pizarra, pasando por el libro de texto o los nuevos sistemas electrónicos, todo ha sido y es técnica de aprovechamiento y extracción de los conocimientos disponibles para la “transmisión” de habilidades básicas de conocimiento. Pese a todo, como hemos destacado, su grado de importancia ha sido muy desigual. Al peso determinante del libro de texto le ha seguido una serie de complementos tecnológicos —como el cine o los dispositivos informáticos— que, pese a haber marcado hitos fundamentales en el desarrollo de la disciplina, no han conseguido desplazar el omnímodo papel del manual ni las prácticas y rutinas escolares/tradicionales a él asociadas. La incorporación progresiva de distintos elementos digitales ha derivado actualmente en nuevas aplicaciones y entornos que alteran (como ya ha sucedido en otras ocasiones) las propias bases sobre las que hemos construido la enseñanza de la Historia y la Geografía, entre otras materias.

Esta modificación viene por la inclusión de prácticas que han ido poniendo el acento en los recursos tecnológicos a los que se ha dado una importancia fundamental pues permitían un supuesto aprendizaje autónomo del discente y un papel secundario del profesorado. Esto ha derivado, en muchas ocasiones, en una utilización de la tecnología como premio a un alumnado desmotivado, accesorio en las dinámicas de aula o mero instrumento al servicio del docente que, con formación escasa en “nuevas tecnologías”, se movía como podía en el “marasmo digital”. Se ha confundido, en definitiva, la innovación con la utilización de la tecnología en el aula y esto ha dado, en no pocas ocasiones, resultados negativos.

A continuación, presentaremos, para ejemplificar lo descrito en estas páginas, la iniciativa estatal “Aprendemos en casa”, desarrollada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España en colaboración con RTVE (la principal televisión pública del Estado). Esta iniciativa televisiva planteada en un contexto de emergencia

puede ayudarnos a comprender la propia concepción que se tiene del aprendizaje de la Historia con medios televisivos y digitales y sus posibles efectos en nuestro alumnado.

LA RESPUESTA ANTE LA PANDEMIA: EL EJEMPLO DE “APRENDEMOS EN CASA”

El 14 de marzo de 2020 tras la rápida propagación del virus SARS-CoV-2, el Gobierno de España decretó el estado de alarma para todo el territorio que tuvo como una de las primeras consecuencias educativas la suspensión de toda actividad lectiva presencial en los centros escolares de Educación Obligatoria y Postobligatoria (aunque de facto esta paralización ya había sido decretada por algunas comunidades autónomas días antes frente a la rápida propagación de la situación pandémica).

Esta histórica situación dio como resultado que toda actividad educativa abandonaba la presencialidad del aula para trasladarse a la denominada “virtualidad” con medios completamente digitales y telemáticos dentro de los hogares. Estas herramientas comportaban escaso, por no decir inexistente, contacto presencial con el docente y con los propios/as compañeros/as entre sí, más allá de las interacciones realizadas en estas mismas plataformas virtuales (Hodges et al., 2020). En paralelo a lo anterior, esta circunstancia llevó a las administraciones a acelerar sus políticas de digitalización educativa, no sin sobresaltos, improvisaciones y decisiones contradictorias fácilmente justificables por la propia situación sobrevenida con la alerta sanitaria, algo impensable unos meses antes (Subires, 2020). Así, según datos del Instituto Nacional de Estadística, el consumo de Internet se incrementó durante la pandemia, siendo los jóvenes entre 10 y 15 años los que más utilizaron las tecnologías digitales, en concreto, el 91,5% el ordenador, el 94,5% con un acceso recurrente a la red, y el 69,5% con teléfono móvil, frente al 66% de 2019. Esto llevó a una amplia exposición de los propios estudiantes a las pantallas, que en muchos casos se tradujo a una traslación de la jornada escolar en plataformas virtuales y/o telemáticas como Webex, Google Classroom o Microsoft Teams, entre otras.

A partir de aquí, en colaboración y en consonancia a la respuesta realizada por las comunidades autónomas, el Gobierno de España reforzó los recursos digitales disponibles en sus plataformas virtuales y realizó una ambiciosa respuesta con el programa televisivo “Aprendemos en casa”, espacio que pretendía favorecer el seguimiento de los contenidos curriculares de las diferentes materias escolares, especialmente en colectivos que no contaban con medios telemáticos y todo ello en

abierto y de forma gratuita. ¿Cómo se plantearon estas actividades? ¿Qué enfoque tenían? ¿Contribuyeron a un cambio real en las finalidades tradicionales de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales?

Un primer análisis de los principales contenidos presentados en el programa “Aprendemos en casa” de la televisión pública viene a subrayar que la propuesta ministerial partía de los contenidos curriculares básicos para plantear un refuerzo de estos desde una perspectiva tradicional y/o clásica. Así pues, la iniciativa subrayó aspectos anecdóticos (leyendas, pequeñas biografías de “grandes personajes”) en las franjas de edad más tempranas, para introducir contenidos de primer orden o centrales en las siguientes franjas de edad (Revolución industrial, Guerras Mundiales...). Junto con ello, la presencia de contenidos circunscritos a la historia de Europa o de España, así como de la geografía física peninsular, abundan con respecto al resto, lo que viene a incidir en que la propuesta televisiva se presentaba como un contenedor de actividades de refuerzo de contenidos clásicos más que como un planteamiento renovador didáctico que permitiese la reflexión sobre los contenidos y las narrativas tradicionales.

Con relación a lo anterior, las diferentes sesiones del programa se construyeron a partir de la presentación de diferentes recursos, algunos conocidos por el colectivo docente y la comunidad educativa en general como es el caso de los repositorios Academia Play o el programa “La Cuna de Halicarnaso” de José Antonio Lucero, que, con más de 200.000 suscripciones, se ha convertido en uno de los canales de vídeo de Ciencias Sociales más seguidos en la actualidad en Youtube. A estos recursos se le unieron los elaborados por las diferentes editoriales, siendo las mayoritarias, en «Aprendemos en casa», Santillana, SM y Anaya. Todo ello viene a indicar que el programa tampoco mantuvo una preocupación marcada por generar contenido propio, sino que se sirvió de repositorio de actividades y/o contenido de terceros con un discurso meramente factual y/o poco analítico o comparativo. La utilización de fuentes primarias, la entrevista a especialistas y el trabajo de otros contenidos se circunscribieron a las franjas de edad más elevadas, lo que restó posibilidades al programa de televisión para trabajar aspectos como la causalidad, la inferencia o el análisis de fuentes en todos los colectivos a los que se dirigió el espacio televisivo.

Por todo ello, aun entendiendo que la propuesta “Aprendemos en casa” surgió en un contexto de emergencia, y es así como debe tomarse, el contenido que presenta no escapó de los marcos en los que opera la tecnología educativa dentro de los

espacios de aula: una herramienta de entretenimiento masivo destinada a divertir y cambiar el medio sin alterar el mensaje ni deconstruir el discurso.

CONCLUSIÓN

La alerta sanitaria derivada de la COVID-19 está planteando nuevos retos, desafíos e incluso oportunidades para la nueva educación en red. Así, cuenta la vista de los últimos informes Horizon elaborados por New Media Consortium (NMC) y Consortium for School Networking (CoSN), que tienen en cuenta las tendencias y desafíos en novedades tecnológicas de los próximos años en el mundo educativo, vemos conveniente apuntar cómo, en un futuro inmediato, la inmersión tecnológica va a necesitar de un replanteamiento del rol del docente y, lo que es más importante, una formación más personalizada que permita igualar las condiciones de acceso y de uso de los discentes a la tecnología. Además, la actual situación pandémica en el mundo ha llevado a la convivencia de diferentes dispositivos y recursos en las aulas, en muchos casos poco dotadas o actualizadas a las aplicaciones que se pretende manejar, por lo demás con una escasa formación del profesorado que, a veces, se suple con modas pedagógicas que no contienen una reflexión crítica. El alumnado, expuesto continuamente a un bombardeo de la tecnología digital, puede llegar a plantear contradicciones en sus prácticas diarias de relación con la misma escuela que o no sabe adaptarse a los cambios o se cierra a ciertas innovaciones que necesariamente vienen impuestas por el nuevo contexto en que nos movemos.

Ciertamente, para un uso crítico de la tecnología, especialmente en las clases de Historia, debemos avanzar en lo sugerido por Kozma cuando afirmaba que la educación en este nuevo escenario debe plantearse una modificación de sus finalidades dirigiéndolas, más allá de sus objetivos de alfabetización básica en contenidos, hacia aspectos relacionados con la comprensión profunda del conocimiento disponible y a la creación de nuevo conocimiento, la redefinición y resolución de problemas complejos o el uso de las tecnologías digitales como instrumento de aprendizaje (Kozma, 2012).

Ello pasa por ir más allá de una formación tecnológica que implique comprender los condicionantes histórico-culturales que crean los nuevos relatos audiovisuales y mediáticos presentes en este tipo de recursos. Así pues, la alfabetización digital y audiovisual debe incorporar necesariamente una formación epistemológica en historia cultural que favorezca la desnaturalización de narrativas y contribuya al

cuestionamiento de las visiones aparentemente despolitizadoras de la acción educativa. Es en este marco, como se viene planteando desde los fundamentos de una didáctica crítica, donde nuestro campo de conocimiento puede aportar una reflexión fundamental en relación con la tecnología en esa nueva orientación que necesariamente condicionará la práctica de enseñar y aprender Historia en el siglo XXI.

REFERENCIAS

- Arancibia, M. y Badía, A. (2013) Caracterización y valoración de los usos educativos de las TIC en 10 secuencias didácticas de historia en enseñanza secundaria. *Estudios Pedagógicos*, número especial, 7-24.
- ANELE (2021). *El libro y los contenidos educativos en España, curso 2021-2022*. <https://anele.org/wp-content/uploads/2021/09/210908TXT-ANELE-El-libro-educativo-en-Espana-21-22.pdf>
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.
- Díaz, M. (2000). Foucault, maestros y discursos pedagógicos. En T. Tadeu da Silva, *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos liberales* (pp. 29-42). MCEP.
- Escolano, A. (2011). La escuela en la memoria. En C. Lomas (coord.), *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 61-76). Octaedro.
- Garcés, M. (2021). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Haydn, T. (2011). The changing form and use of textbooks in the history classroom in the 21st century: A view from the UK. En E. Erdmann, L. Cajani, A.S. Khodnev, S. Popp, N. Tutiaux-Guillon, & G.D. Wrangham (eds.), *Analyzing Textbooks: Methodological issues (Yearbook of the International Society for History Didactics)* (pp. 67-88). Wochenschau Verlag.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning artística. *Educause review*, 27(1), 1-9.
- Kozma, R. (2012). *Las TIC y la transformación de la educación en la economía del conocimiento*. <http://www.debats.cat/es/debates/las-tic-y-la-transformacion-de-la-educacion-en-la-economia-del-conocimiento>
- Ortega Sánchez, D. y Gómez Trigueros, I.M. (2017). Las WebQuests y los MOOCs en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 205-220. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.258551>
- Parra, D. y Segarra, J.R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En A. Quiroga y F. Archilés (eds.), *Ondear la nación: nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Comares.
- Pons, A. (2013). *El desorden digital: guía para historiadores y humanistas*. Siglo XXI de España Editores.
- RAE (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Romero, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Akal.
- Rosenzweig, R. (2006). Can history be open source? Wikipedia and the future of the past. *The journal of American history*, 93(1), 117-146.
- Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-109.
- Sartori, G. (2012). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Taurus.
- Stodolosky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Paidós.
- Subires, M.P. (2020). «Aprendemos en casa»: La función formativa de la radiotelevisión pública española durante la crisis del coronavirus. En E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruiz y J. Sánchez (coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp.1227-1236). Universidad de Málaga.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.

Juan Carlos Colomer, Carlos Fuertes y David Parra, Tecnología educativa y enfoque sociocrítico...

Trepat, C.A. y Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Graó.

Varela, J. (1992). Clases sociales, pedagogías y reforma educativa. Categorías espacio-temporales y socialización escolar. *Revista de Educación*, 192, 7-29.

Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. University of Chicago Press.