

TIC en el aprendizaje de la historia: utilización e historización de estas herramientas en el capitalismo cognitivo¹

por Gabriela Mitidieri

Universidad de Buenos Aires, Argentina

gmitidieri@gmail.com

Recibido: 15|03|2012 · Aceptado: 21|05|2012

Resumen

En el presente trabajo se intentará desarrollar un análisis en torno a la potencialidad de incluir en la formación de futuros docentes e investigadores de historia lo que podemos denominar *educación con medios y educación en medios*. Esto, por un lado, consistiría en la introducción didáctica de tecnologías de información—comunicación—entendiendo por ello la importancia vital para nuestro oficio de apropiarse de herramientas que posibiliten el trabajo con fuentes de diversa índole y en diferentes soportes— y, por otro lado, la realización en el espacio del aula de una historización que problematice y contextualice los espacios de producción y circulación de dichas tecnologías en el sistema capitalista posterior a la crisis económica mundial de la década del 70. En una primera instancia, se hará una revisión de la génesis de esta fase para luego reflexionar respecto de casos concretos dentro del ámbito universitario local que proponen construcciones colaborativas de contenidos, con empleo de edición de imagen y sonido digital, vinculación dentro de redes sociales, socialización de conocimiento. Se postula la posibilidad de que estas prácticas supongan elementos que obturen los fundamentos restrictivos del capitalismo cognitivo.

Palabras clave

TIC, educación, historia, capitalismo pos 1970, recursos web.



ICT in the learning history: use and historicization of these tools in cognitive capitalism

Abstract

In the present paper I will develop an analysis on the potential benefits of including on the degree program of future history teachers and researchers what we can call Education with ICT and Education in ICT. This would implicate, on one hand, the didactic inclusion of information—communication technologies—and the acknowledge of its utility to work with different sorts of historic documents— but also a historical analysis to put in context

the different spaces of production and circulation of these technologies within the capitalist system after the economical crisis of the 1970's. After a review of the genesis of this phase, I will examín different examples of inclusion of ICT within the local university spaces: collaborative content initiatives, image and sound edition, linkage inside social networks. This paper proposes the possibility that these practices present elements that block the restrictive foundation of the cognitive capitalism.

Keywords

ICT, education, history, capitalism after 1970, web resources.



Introducción

En el presente artículo me propongo realizar una breve caracterización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a través de sus posibilidades de vinculación con el ámbito de la enseñanza terciaria/universitaria de la historia a partir de una problematización del origen de estas tecnologías, de los desafíos que plantea su proliferación y de las potencialidades existentes para su uso por parte de estudiantes, docentes e investigadores en historia. El esquema desde el cual me interesa analizar estas cuestiones surge de la distinción complementaria que realiza Amat (2010) entre *educación en medios* y *educación con medios*. Esto es, la posibilidad de que en el ámbito del aula puedan coexistir tanto la reflexión crítica respecto a la incidencia de la tecnología en la modificación de subjetividades dentro de los procesos históricos —con especial intensidad, los que se han desarrollado en el último siglo y medio—, como la incorporación de TIC para fomentar nuevas dinámicas de trabajo. Asimismo, este trabajo intenta vislumbrar si esa modificación de subjetividades puede alterar nuestra percepción sobre la historia como narración sobre el pasado. La pregunta es cómo se piensa esa ligazón con la historia mientras transitamos un contexto en el cual los parámetros de obsolescencia se encuentran trastocados por una necesidad propia de esta fase capitalista de siempre creciente innovación productivo–tecnológica. Es una discusión teórica que se experimenta como necesaria ante el posible desfase entre la introducción de nuevas tecnologías y la reflexión crítica y capacitación acerca de las mismas, especialmente en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales en general.

Paralelamente, desde hace algunos años estamos asistiendo a un proceso de debate colectivo de los/as estudiantes de distintas casas de estudio, entre ellas la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en torno a posibles reformas de la currícula de la carrera de historia y en la discusión crítica acerca del perfil de egresado/a que el plan vigente presupone.² De acuerdo con los últimos debates, me interesa mencionar dos de los puntos problemáticos sobre los cuales es preciso trabajar. Uno es la falta de capacitación teórico metodológica en nuevas tecnologías, pensadas como herramientas fecundas para el trabajo pedagógico y de investigación. Otro, en

consonancia con el punto anterior, es el fomento de un perfil de egresado/a en el que se privilegia el saber enciclopédico individual por sobre la reflexión activa dentro de las distintas áreas de interés y el trabajo colaborativo entre pares. La hipótesis que me interesa plantear es que una inclusión conciente de las TIC dentro del plan de estudios de la carrera y un uso didáctico de las mismas puede estimular el desarrollo de estudiantes dinámicos, capaces de poner en práctica diversas herramientas para ahondar en las problemáticas del quehacer historiográfico, con hábitos de trabajo colectivo—cooperativo en la producción de conocimiento. Además, esta inclusión contempla la posibilidad de sondear en el trabajo con fuentes no exclusivamente escritas (audiovisuales, fotografías, gráfica política, artes plásticas, etc.) así como la selección/difusión del vasto caudal de material digitalizado disponible en Internet.

Vinculado a esto, la intención es dar cuenta de la existencia de experiencias autónomas, así como también de aquellas que surgieron como casos pioneros dentro del ámbito institucional e instalaron modalidades posibles de trabajo con TIC. Entre ellas:

El proyecto Carpetas Docentes de Historia (Facultad de Humanidades, Universidad de La Plata), una plataforma web en la cual se desarrollan complementos didácticos interdisciplinarios para la enseñanza de la materia historia contemporánea, a partir del trabajo de un equipo docente y enriquecido con las discusiones y aportes que proponen alumnos de la carrera.

Dos iniciativas de distintos grupos de estudiantes de la carrera de historia de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, el sitio web de formato wiki <http://www.rekursoshistoricos.com/> y el blog contenidos de construcción colaborativa <http://www.cientoveinticincocontenidos.blogspot.com/>

La experiencia de Bibliofyl (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) el foro de estudiantes y para estudiantes que se propuso digitalizar y compartir los propios apuntes a través de un sitio web.

Se trata de enmarcar las experiencias en este nuevo contexto de fomento estatal de inclusión de nuevas tecnologías dentro de la educación, examinando las características de las últimas iniciativas, tales como la creación del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP)³ en el año 2008 y Proyecto UBA – TICs⁴ lanzado en abril de este año.

Este trabajo descansa en la consideración de que resulta deseable incorporar formalmente prácticas que de manera informal vienen teniendo lugar entre los/as estudiantes, a fin de enriquecer los contenidos y de convertir nuestras universidades públicas en espacios educativos dotados de creatividad, reflexión participativa y socialización de herramientas a partir de las cuales generar nuevos derroteros posibles de investigación y teorización. Y esta incorporación no debe perder de vista la riqueza contenida en los desarrollos previos a la hora de idear estrategias de construcción e implementación de alcance local y/o nacional.

Por otro lado, pensar históricamente, como máxima de nuestro oficio, nos obliga a tener en cuenta a la tecnología como uno de los modos de la humanidad de plasmarse—en—el—mundo (Castells, 2006:31), atendiendo al contexto, a las relaciones de poder que subyacen en su producción y consumo y a los procesos específicos de construcción de saberes que determinan su implementación. En ese sentido, a partir de análisis como el de Verón (1976), podemos trazar un recorrido en el cual el desarrollo de las ciencias sociales tiene una estrecha vinculación en sus orígenes con la Revolución Industrial. Nuevas subjetividades son puestas bajo la lupa,

primero a la manera de las ciencias naturales, para luego abordar críticamente los métodos y conclusiones que estas suponían. Foucault (1984) logró esbozar, a su vez, el carácter histórico del *hombre* tal como era conocido en el último tercio del siglo pasado, al que le reconocía apenas doscientos años de edad. Con esto en mente, podemos explicitar uno de los principios más fecundos que abre nuestra disciplina, esto es, la posibilidad de pensar(nos) históricamente, analizar lo que se nos presenta como dado y remontarnos a los procesos histórico–sociales que fueron condición de su existencia. La intención es, entonces, reconocer en nuestra propia disciplina, en sus facetas de investigación, docencia y reflexión sobre sí misma, los posibles puntos de inflexión que estos nuevos tiempos plantean.

1. Extensiones

El punto de partida propuesto es la reflexión en torno a un principio que tempranamente analizara Mc Luhan acerca de la introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación como un proceso de cambios profundos que afecta los modos en los que percibimos y comprendemos la realidad y la manera en la que nos situamos en el mundo y reflexionamos sobre nosotros mismos y sobre nuestras construcciones de sentido. Es un hecho conocido: las nociones clásicas de tiempo y espacio pueden ser alteradas ante tecnologías que alcanzan la ubicuidad y la inmediatez. Además, si la producción industrial puede desarrollar diferentes y renovadas potencialidades a través de la introducción de nuevas técnicas, es interesante pensar que lo mismo puede ocurrir en la producción/construcción de conocimiento. No estamos hablando de progreso tecnológico a la manera positivista; por ende, tampoco consideramos una linealidad evolutiva en la producción de conocimiento científico. Lo que sí se sostiene es la existencia de co–determinaciones posibles sobre las cuales es precisa una reflexión crítica que aporte al desarrollo de las potencialidades abiertas.

El análisis de Mc Luhan fue en más de un modo visionario. Si bien él no alcanzó a vivir el desarrollo de Internet, pudo sin embargo vislumbrar agudamente las novedades que se anunciaban. En 1964 escribía que: «Hoy en día vivimos en la Edad de la Información y de la Comunicación porque los medios eléctricos crean, instantánea y constantemente, un campo total de acontecimientos en interacción, en los que participan todos los hombres» (Mc Luhan: 2009:28).

Y en su reflexión sobre las complejidades de una sociedad —fundamentalmente la norteamericana— que había logrado hacer asequibles y cotidianos los contactos con diversos medios de comunicación sostuvo críticamente que cada extensión del ser humano, encarnada en ellos, también suponía algún grado de entumecimiento de la capacidad originaria, provocando una experiencia cada vez más pasiva a medida que los implementos se volvían más sofisticados. Para Mc Luhan, la racionalidad de occidente, en su parcelación y especialización fragmentada de la experiencia se había alejado de la experiencia *total* de lo que él denomina pueblos *primitivos*, en donde arte, magia y saberes ancestrales no tenían por qué estar disociados de la vida cotidiana. De acuerdo a su exposición, la era eléctrica puede ser comprendida como

la extensión misma de nuestro sistema nervioso central y a partir de ella, Mc Luhan analiza posibles efectos de recuperación de una experiencia *total*.

Vamos a retener dos de las nociones por él presentadas, la que se refiere a los *entumecimientos post extensiones* y la que plantea la posibilidad de experiencia total, a fin de analizar las conexiones existentes a la hora de reflexionar sobre la inclusión de los medios en educación.

2. Informacionalismo: etapa superior del capitalismo

Aquello que preanunciaba Mc Luhan fue desarrollado por diversos autores de distintas filiaciones ideológicas. Parto del análisis de Castells, quien, si bien adhiere a algunos postulados de corrientes posmodernas (sobre todo en su análisis sobre la espacialidad), logra elaborar una reflexión alejada del cinismo y del nihilismo de los teóricos del fin de la historia. Lo que sí es claro es que en esta etapa hombres y mujeres harán la historia pero en condiciones no sólo no elegidas sino radicalmente diferentes a las de sus predecesores. Así, vivimos en una sociedad—red y atravesamos la era del informacionalismo. ¿Qué quiere decir esto? «La revolución de la tecnología de la información ha sido útil para llevar a cabo un proceso fundamental de reestructuración del sistema capitalista a partir de la década de los ochenta» (Castells, 2006:39),⁵ nos dice el autor. ¿A qué obedecía esta necesidad de reestructuración? Entre otros factores, al agotamiento del keynesianismo como paradigma económico; hacia mediados de la década del 70 los síntomas de la crisis eran evidentes. No obstante, la complejidad de esta etapa no puede reducirse a sus componentes macroeconómicos. Un equipo de historiadores de la Universidad de La Plata adhiere a la visión de la década de los 70 como un gran momento bisagra en la historia mundial contemporánea, en el cual convergen procesos políticos que implican a movimientos políticos, sociales, estudiantiles, con reivindicaciones raciales y de género y también conflictos bélicos de diferentes escalas y magnitudes:

«Para dar cuenta de la complejidad del pasaje de un tiempo histórico a otro, la fecha 1973, en su condición de punta de iceberg de la crisis económica capitalista, se presenta articulada con 1968, el año de las grandes movilizaciones sociales y políticas. Además, 1973 se asocia con 1979, fecha registrada en su doble condición de bisagra que da paso tanto a la Segunda Guerra Fría (exacerbación de la carrera armamentista entre Estados Unidos y la Unión Soviética) como a la desestabilización del Tercer Mundo, especialmente al cambio de panorama en el área musulmana (revolución en Irán, guerra en Afganistán, paz de Camp David entre Egipto e Israel). Las transformaciones de estos años en el escenario musulmán se enlazan con la configuración del escenario internacional posterior al fin de la Guerra Fría y, especialmente, con su dinámica a partir del 11 de setiembre de 2001». (Equipo de Carpetas Docentes de Historia – <http://www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/>)

En el marco de la reestructuración con miras a la salida de la crisis, los Estados Unidos y las corporaciones que los respaldaban pusieron en práctica las primeras recetas neoliberales, y los flamantes conejillos de indias experimentales fueron —*fui*mos— los países sudamericanos bajo dictaduras militares que actuaban con el beneplácito del país del norte. El caso chileno es más que ilustrativo como pionero en la región respecto de la lógica puesta en marcha.⁶ Así, con el Estado de Bienestar cayendo en desuso, las conquistas que este había supuesto dieron

marcha atrás y el panorama incluyó privatizaciones, desregulación, desmantelamiento del pacto social entre capital y mano de obra. También represión, desarticulación de movimientos sociales y todos los elementos de parálisis ideológica que aquí conocimos con el nombre de *menemismo*.

Castells apunta que una de las metas principales para superar la crisis capitalista de los 70 fue el interés por parte de las grandes corporaciones de globalizar la producción, circulación y mercados aprovechando la oportunidad de condiciones más ventajosas para obtener beneficios en todas partes, en detrimento aun de la protección social y el interés público. Las nuevas tecnologías de la información fueron cruciales para hacer esto posible, ya que por su intermedio el mundo se integró progresivamente en redes globales de instrumentalidad. Es preciso, entonces, trazar esta pequeña genealogía a fin de no caer en la sacralización–idealización de las herramientas. En este caso, como en tantos otros, historizarlas nos da la oportunidad de comprender sus dimensiones y significaciones posibles. Citando una vez más a Castells, la innovación tecnológica

«no es un acontecimiento aislado. Refleja un estado determinado de conocimiento, un entorno institucional e industrial particular, una cierta disponibilidad de aptitudes para definir un problema técnico y resolverlo, una mentalidad económica para hacer que era aplicación sea rentable y una red de productores y usuarios que puedan comunicar sus experiencias de forma acumulativa». (Castells, 2006:63)

3. Datos acerca de conectividad

Es preciso también dar cuenta del alcance de estas tecnologías en nuestra región, para así evaluar si la propuesta de uso didáctico de las mismas obedece a algún tipo de abstracción conceptual o si realmente la difusión de estas herramientas nos permite imaginar nuevos itinerarios posibles de construcción de conocimiento a través de las TIC.

En 2009, las conexiones a banda ancha en la Argentina llegaron a un total de 3.5 millones, un 27 % más que el año anterior, y estos datos nos ubican como uno de los países que lideran la utilización de Internet en Latinoamérica. Por supuesto, es necesario remarcar que en este caso también existen importantes diferencias regionales. Por ejemplo, un 46,2 % de habitantes de la ciudad de Buenos Aires tiene acceso a Internet (1.4 millones de personas), contra el 0,3 % cada 100 ciudadanos en la provincia norteña de Jujuy (1550 conexiones).⁶

En el ámbito particular de las universidades públicas argentinas, me baso en el completo informe de Finquelievich y Prince, quienes rastrean la penetración real de las TIC en el mundo académico. Conforme al relevamiento que presentan, consideran que las universidades adelantadas en materia de TIC presentan los siguientes rasgos:

«No sólo está más avanzadas que sus pares en el uso de TIC en los ámbitos de administración, docencia, investigación y extensión: cumplen con la fundamental característica de la sociedad de la información: trabajar en red. Interactúan con unidades académicas y con instituciones exteriores a la propia universidad, ya sea del mundo académico, como redes científicas de base electrónica, o sostenidas por otro tipo de comunicaciones, instituciones estatales nacionales y/o locales con empresas, y con otras organizaciones de exterior, como organizaciones de la sociedad civil.

Las universidades adelantadas poseen estrategias explícitas con respecto a las TIC, aunque no todas se han planteado estrategias integrales, sino por sectores: administración, educación, investigación. No se han trazado estrategias explícitas en uso de TIC en actividades de extensión. Han elaborado planes a corto y mediano plazo para introducir innovaciones tecnológicas tanto en el ámbito administrativo, como en educación e investigación. Han implementado campus virtuales y utilizan un número substancial de cursos de e-learning,⁷ tanto en educación como en formación continua. También se estimula el uso de TIC en las clases presenciales, y se facilita en diversos grados a docentes y estudiantes el acceso a equipos informáticos, a soportes electrónicos y a la Intranet de la respectiva universidad. Asimismo, se facilita en forma incipiente la formación de estudiantes, docentes y funcionarios en el uso de TIC, aun en forma puntual, según las estrategias de las diversas unidades académicas. Estas instituciones difunden los resultados de sus investigaciones por medio de publicaciones periódicas, en diversos soportes, e introducen los productos de las investigaciones desarrolladas en las asignaturas presenciales y virtuales». (Finquelievich y Prince, 2005:93–95)

Según la caracterización, las universidades que los autores consideran *adelantadas* son la Universidad de Buenos Aires, la Nacional de Cuyo, la Nacional de Córdoba y la Nacional de Rosario. Todas ellas públicas, las cuales reúnen (fundamentalmente debido a la población de la UBA) a 545 396 estudiantes, lo que representa el 65,28 % del alumnado universitario de entidades públicas y el 51,90 % del total del país. Es de señalar que tres universidades entre «las cuatro grandes» (Universidad de Buenos Aires, la Nacional de La Plata, la Nacional de Córdoba y la Nacional de Rosario) integran la categoría de *adelantadas*. También son algunas de las universidades que poseen más unidades académicas e institutos y centros de investigación.⁸

El trabajo de Finquelievich–Prince explora el ámbito académico en general y a la hora de adentrarse en la utilización puntual de TIC dentro de una carrera específica opta por analizar aquellas que están más directamente vinculadas con la informática. ¿Qué pasa entonces con una disciplina como la nuestra? En su artículo «De la “computadora–florero” al celu–bot: sobre la difusión de tecnologías en educación» (2010), Alejandro Artopoulos enfatiza la importancia del concepto de «capacidad de absorción» trabajado por Cohen y Levinthal (1990), que se define como la aptitud crítica para relacionar la información externa con los conocimientos previos, de hacerla propia mediante la operación de asimilación. A grandes rasgos, ésta podría ser un principio a seguir al considerar el modo de incorporar las nuevas tecnologías dentro del estudio de la historia.

Los datos expuestos provienen de investigaciones que se llevaron a cabo en los últimos seis años, pero que no dan cuenta aún de las implicancias que representará en un futuro cercano el proyecto «Conectar–Igualdad»,⁹ en términos de cantidad de alumnos/as egresados/as del nivel medio que comenzarán la Universidad contando con una *netbook* propia y habiendo transitado experiencias de aprendizaje vinculadas con el uso de TIC en el aula. En paralelo, se asiste en la ciudad de Buenos Aires a la consolidación de iniciativas de capacitación propuestas desde la UBA, así como a nuevos proyectos que apuntan a una mayor inclusión de TIC en el marco de la Universidad. Uno es el caso del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), un proyecto que nace en el 2008 desde la Secretaría de Asuntos Académicos

del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires y se propone trabajar en la construcción de estrategias para la capacitación docente en TIC fomentando las experiencias en el aula a través de la creación de herramientas y entornos tecnológicos que puedan ser puestos en práctica en el marco de las cursadas de las distintas carreras de la UBA. En el apartado «Profesores en acción»¹⁰ se listan algunas experiencias exitosas de aplicación de TIC en abogacía, química, ingeniería y medicina.

En la misma línea se encuentra el programa UBA–TICs lanzado en abril de este año. Se trata de una convocatoria a la presentación de proyectos docentes que promuevan el desarrollo de experiencias vinculadas al uso de TIC en el marco de las cursadas. Dentro de la formulación de objetivos, el programa propone:

*«promover el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Universidad. Se trata, de este modo, de acompañar y fortalecer aquellas iniciativas innovadoras desarrolladas por los docentes universitarios que fomenten una inclusión genuina de las TIC y una aproximación al campo de las nuevas tecnologías que, superando las visiones técnico–instrumentales, favorezca una mirada reflexiva, crítica, creativa y responsable de su utilización como así también el fortalecimiento del trabajo en redes y la construcción compartida de conocimiento».*¹¹

No obstante, es preciso remarcar que, independientemente de las iniciativas institucionales para la inclusión de TIC en el aula o asociadas a proyectos de investigación, en los últimos años vienen desarrollándose proyectos autónomos de estudiantes de grado que, valiéndose de recursos web, diseñaron estrategias de vinculación y de construcción cooperativa–colaborativa de conocimientos. Más adelante se reseñarán algunas de las más salientes, en el marco de la carrera de historia en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

4. Brechas

A partir de la lectura de Amat y de Castells, entendemos que la noción de *brecha digital* — esto es, la desigual distribución de acceso a las TIC y las consecuencias políticas, económicas, sociales y culturales ligados a ello— puede ser entendida como una problemática histórica (en el sentido de que sus orígenes son rastreables y comprenderlos es un buen punto de partida para cuestionar el *statu quo*). ¿Qué hacer para subsanar desde las aulas la brecha? Y ¿por qué esto es deseable? Para responder al primer interrogante, vuelvo a Finquelievich–Prince y a Amat cuando postulan que, en un contexto global en el que vivimos rodeados de información como nunca antes, lo fundamental radica en la selección de la información relevante, en el fomento de la búsqueda activa dentro del caudal de datos, con vistas a la resolución de problemas específicos. Esto, creo yo, es una cuestión que desde los orígenes de la disciplina, constituye el quehacer de los/as historiadores/as: el recorte, el relevamiento y selección de fuentes pertinentes, el análisis de las mismas. Sostengo entonces que la incorporación activa de la utilización de Internet dentro de las cursadas puede estimular ese adentrarse, desde temprano, en la tarea de investigación. El reto es mayor con el torrente de información disponible pero, como plantean Finquelievich–Prince, asistimos a un escenario en el que el conocimiento alcanza un

verdadero estatuto multidireccional, en el que estudiantes y docentes pueden —o podrán— compartir los resultados a los que los conducen las respectivas búsquedas. Otro punto importante a tener en cuenta es el factor interdisciplinario y transdisciplinario que puede motivar el uso de TIC. De acuerdo con autores como Latour (2007), estos movimientos fluidos en los que se ponen en común los conocimientos particulares pueden enriquecer la investigación científica o incluso motivar cuestionamientos interesantes respecto del carácter arbitrario de ciertas fronteras disciplinarias.

Al calor de este tipo de reflexiones podemos situar la experiencia de Carpetas Docentes de Historia (<http://www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/>), una plataforma web que compila recursos didácticos interdisciplinarios para abordar el complejo período contemplado en el dictado de la materia Historia Contemporánea. La dirección y redacción de los textos está a cargo de la docente y doctora en Historia María Dolores Béjar pero el trabajo condensado en la página es el resultado de un proceso colaborativo y de investigación que se inició en el año 2007¹² y que a mediados de 2010 se materializó en Internet.¹³ La riqueza del proyecto puede analizarse desde dos aspectos vinculados. En primer lugar, al tomar en cuenta la dimensión artístico-cultural de un período histórico, es posible complejizar la lectura en torno a las diversas producciones de bienes tangibles e intangibles de una sociedad (Williams, 1980). Además, esta tarea estimula la incorporación dentro de la disciplina de las especificidades del trabajo con fuentes que no responden a los cánones tradicionales del quehacer historiográfico (por ejemplo Burke, 2007 y Burke *et al.*, 1991).

En segundo lugar, lo que las Carpetas Docentes de Historia suponen a su vez es un despliegue de la noción de *hipertexto*. Según la definición de Virginia Funes (2010), un documento hipertextual permite una lectura no secuencial por medio de encadenamientos o enlaces (links) previstos por los/as autores/as. Así, encontramos en las Carpetas un texto principal con complementos enlazados tales como mapas, notas que amplían nociones presentadas en el cuerpo del texto, fuentes, información acerca de artes plásticas, cine, literatura y exponentes representativos de un período e incluso un acceso a la versión digital de parte del material bibliográfico utilizado. Esta presentación de los contenidos posibilita un recorrido autónomo a través de las diferentes vertientes que componen el texto; así, la jerarquización de la información dependerá del recorte que cada visitante a la página decida hacer. Quizás es factible retomar la concepción de *experiencia total* propuesta por Mc Luhan y pensar que un recorrido trans/interdisciplinario de estas características pueda ser útil para analizar de manera más abarcativa las diferentes dimensiones de la experiencia humana en la historia.

Es interesante suponer que este despliegue virtual tiene su correlato dentro de la espacialidad *material* del aula, en donde cada recorrido podrá ser puesto en común y así, ser discutido y repensado. Al respecto retomo un planteo expuesto en el artículo de Winik y Maldonado, *Crear, compartir, distribuir. La problemática del copyleft en el capitalismo cognitivo* (2010), con referencia al riesgo de caer en cierta *fetichización* de lo virtual: la única manera de prevenir que una tecnología devenga sólo un objeto de consumo es su articulación real con territorios específicos, con actores y problemáticas concretas.

Esta afirmación enlaza otra experiencia sobre la que me interesa reflexionar, y es el caso de Bibliofyl, un proyecto de trabajo colaborativo que si bien no está directamente ligado con la especificidad de la carrera de historia, sí constituye una posibilidad de vinculación entre estudiantes de distintas disciplinas de nuestra casa de estudios, la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El principio sobre el cual descansa el proyecto es la noción de la Universidad como un espacio históricamente asociado a la posibilidad de compartir conocimiento, un ámbito de circulación de saberes y prácticas —culturales, políticas, académicas— que se retroalimenta haciendo uso de las tecnologías disponibles para tal fin. Bibliofyl se consolida hacia 2008 como sitio web independiente, rastreando sus orígenes en el espacio de intercambio de archivos de un foro virtual de estudiantes de la Facultad. El proyecto Bibliofyl,

«aprovechó las posibilidades del espacio y tecnologías disponibles para satisfacer necesidades concretas: en este caso, la de acceder a los materiales de estudio requeridos para la formación universitaria. Actualmente los estudiantes utilizan casi exclusivamente fragmentos fotocopiados, usualmente en muy baja calidad. Las bibliotecas no cuentan con todos los textos necesarios, los textos con los que cuenta se deterioran con el uso, y los precios de los libros (que van desde los \$40 hasta los \$300) son inaccesibles en los términos de la economía de un estudiante de Filosofía y Letras». (Cantarin et al., 2010:69)

Es por esto que la posibilidad que hoy en día nos brinda Bibliofyl, con sus más de 8000 textos académicos digitalizados, es no sólo la de abaratar los costos que aún una Universidad pública supone,¹⁴ permitiendo prácticas que van desde leer de la propia computadora en un cyber o imprimir por nuestros medios los apuntes, sino también la de cuestionar las restricciones de acceso a bienes culturales intangibles que hacen a nuestra formación como docentes e investigadores.

En Winik–Maldonado se exploran las potencialidades de este cuestionamiento a los estándares establecidos por el copyright y se analizan diferentes experiencias que abrevan en el principio *copyleft*. En la página 3 de su trabajo comentan la visión del colectivo italiano Wu Ming,¹⁵ quienes sostienen que el conflicto sobre la propiedad intelectual expresa la contradicción capitalista entre fuerzas productivas y relaciones de producción, donde el desarrollo de las primeras pondría inevitablemente en crisis a las segundas.

Los alcances y potencialidades que abren estas prácticas exceden el recorte propuesto por este trabajo. Basta decir que los orígenes del *copyleft* —el trabajo de Richard Stallman junto con otros programadores del Massachusetts Institute of Technology— también puede servir de aporte para las prácticas a desarrollar dentro del aula: el modelo del software libre (Núñez et al., 2010) cuyos principios o «cuatro libertades»¹⁶ consistían en el uso, el aprendizaje, la creación de obra derivada de ellos y su posterior distribución.

«Pensar un sistema de software alrededor de la autoría colaborativa y la distribución significaba problematizar las tecnologías, pensarlas en tensión con las relaciones sociales que ellas favorecían u obstaculizaban. El proyecto GNU creó una nueva manera de utilizar y distribuir los programas a la que Stallman llamó licencias copyleft». (Winik, Maldonado, 2010:1–2)

Siguiendo en la línea de iniciativas autónomas de estudiantes de grado, encontramos experiencias como las de Cientoventicinco Contenidos y Recursos Históricos. El primero es un

blog (<http://cientoventicincocontenidos.blogspot.com/>) en el cual encontramos reflexiones en torno a ejes histórico-políticos específicos de nuestro país. El formato elegido para dar cuerpo a los contenidos es en su mayoría archivos de audio que se encuentran online, producidos de manera colaborativa por el equipo de trabajo, conformado por estudiantes de la carrera de historia de la UBA.

Por su parte, el sitio web <http://www.rekursoshistoricos.com/> es un sitio de formato wiki, es decir es un sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios a través del navegador web. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten.¹⁷ La propuesta innovadora de este espacio web radica en la posibilidad de puesta en común de saberes aislados relacionados con las herramientas presentes en Internet que pueden facilitar y mejorar la actividad de los/as investigadores/as de historia. Ante la existencia de docentes que aún le temen al *cut&paste*, lo que en última instancia se pone en juego a través de iniciativas como esta es la posibilidad de socializar recursos útiles, tales como un índice de revistas y bibliotecas digitales especializadas, foros de discusión, páginas de museos y centros de investigación de todo el mundo, etc. Se prefigura de esta manera la viabilidad de un nuevo rol para los/as investigadores/as que permitiría obturar prácticas académicas ancestrales, ya no asociadas al monopolio de los saberes no compartidos, al acaparamiento de fuentes incunables, sino más bien a la construcción colaborativa de conocimiento, a las experiencias colectivas de investigación, al fomento de trabajo con nuevas fuentes y nuevos recursos.

5. Palabras finales

Podemos ahora retomar la consideración de Mc Luhan acerca del *entumecimiento* que es pasible de ser entendido como una suerte de alienación producto de la proliferación y sofisticación de nuevas tecnologías en esta fase del capitalismo. Alienación que también puede ser perceptible en la dificultad para motivar en la escuela primaria y media, el interés o empatía con el estudio de la historia, por aquello que decíamos más arriba de la concepción del tiempo alterada por la incorporación constante de nuevas tecnologías que tardan cada vez menos en volverse obsoletas.

Me interesa concluir el presente trabajo sosteniendo que es en proyectos de trabajo colectivo-cooperativo que tengan un asidero en las realidades materiales de las personas como podemos conjurar el peligro de la alienación tecnológica y extraer en su lugar las potencialidades que ofrece para la producción y transmisión de conocimiento. Además considero que sólo fomentando un pensamiento histórico —de genealogías, continuidades y rupturas— podemos situar en contexto un presente vertiginoso y reapropiarnos críticamente de las herramientas disponibles.

Notas

¹ Este trabajo fue presentado en las IX Jornadas de Sociología (2011) *Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina* y una revisión y ampliación de la ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XI Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Salta en Noviembre de 2010: «Caja de herramientas para el desarrollo de nuevas experiencias en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Análisis y derroteros posibles».

² Encuentros por la Reforma del Plan de Estudio de Historia, Universidad de Buenos Aires, Dossier de Balance. Primer cuatrimestre 2010: <http://reformadelplanhistoria.blogspot.com/p/encuestas-datos.html>

³ <http://citep.rec.uba.ar/>

⁴ Objetivos del Proyecto UBA – TICs en: http://www.fi.uba.ar/noticias/ver_noticia.php?id=591

⁵ En ese «ha sido útil» parece desdibujarse apenas quiénes fueron los motores activos de esa serie de innovaciones, dónde estuvieron ubicados y cuáles fueron sus motivaciones iniciales para fomentar y financiar las investigaciones. Algunas páginas más adelante, el autor esclarece el panorama: «Hasta en los Estados Unidos es un hecho bien conocido que los contratos militares y las iniciativas tecnológicas del Departamento de Defensa desempeñaron un papel decisivo en la etapa formativa de la Revolución de la tecnología de la información, es decir, entre las décadas de 1940 y 1960» (Castells, 2006:86).

⁶ Acerca de continuidades y rupturas del modelo neoliberal en Argentina a partir de 1976, ver la entrevista publicada en la Revista *N* del 11/09/2010 a la demógrafa Susana Torrado «La Argentina que el ajuste nos legó».

⁷ <http://edant.clarin.com/diario/2009/12/10/um/m-02059120.htm>

<http://www.fayerwayer.com/2009/12/argentina-el-2009-termina-con-35-millones-de-conexiones-de-banda-ancha/>

⁸ Educación a distancia que supone la utilización total o parcial de Internet a través de clases o evaluaciones virtuales.

⁹ Es necesario mencionar que este estudio es de 2005. La Universidad de La Plata presenta al día de la fecha similares características y un recorrido por su página web es más que ilustrativo al respecto: <http://www.unlp.edu.ar/>

¹⁰ Ver <http://www.conectarigualdad.gob.ar/sobre-el-programa/que-es-conectar/> y <http://www.conectarigualdad.gob.ar/sobre-el-programa/fundamentos-del-programa/>

¹¹ http://citep.rec.uba.ar/?category_name=profesores-en-accion

¹² Extraído de http://www.fi.uba.ar/archivos/CS_Proyectos_UBATICs, Resolución del Consejo Superior de la UBA del 27 de abril de 2011.

¹³ Ver:<http://www.fahce.unlp.edu.ar/fahce/investigacion/proyectos-de-investigacion/actores-sociales-y-politicos-practicas-y-tramas-de-relaciones-en-la-historia-politica-argentina-contemporanea>

¹⁴ <http://portal.educ.ar/debates/protagonistas/historia/carpetas-con-historia.php>

¹⁵ A la fecha, numerosas becas de apuntes han sido recortadas del presupuesto universitario.

¹⁶ http://www.wumingfoundation.com/italiano/bio_castellano.htm#wuming.

¹⁷ <http://www.gnu.org/gnu/manifeto.es.html>

¹⁸ Extraído de Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki/Wiki>

Bibliografía

Amat, A.F. (2010). «¿Por qué educar en medios?» *Quaderns Digitals*, n° 63. Valencia. Disponible en www.quadernsdigitals.net

Artopoulos, A. (2010). «De la "computadora—florero" al celu—bot: sobre la difusión de tecnologías en educación.» En Kozak, D. (coord.). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar.

Burke, P. (2007). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.

Burke, P. et ál. (1991). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.

Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Vol. 1: La sociedad red*. México: Siglo XXI Editores.

Cohen, W. y Levinthal, D. (1990). «*Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation.*» *Administrative Science Quarterly*, n° 35. Nueva York: Cornell University.

Finquelievich, S. y Prince, A. (2005). *Universidades y TIC. Las universidades argentinas en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.links.org.ar/infoteca/E-Gobierno-y-E-Politica-en-LATAM.pdf>

Foucault, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Planeta—Agostini.

Funes, V. (2010). «Glosario.» En Kozak, D. (coord.). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar.

Heidel, E. (2010). «¿Cuánto cuesta tu educación gratuita?» En Busaniche, B. et ál. *Argentina Copyleft. La crisis del modelo de derecho de autor y las prácticas para democratizar la cultura*. Buenos Aires: Fundación Vía Libre.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Mc Luhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.